

授業談話を変えるアクティビティ開発：教師が手 作りする授業

著者	三野宮 春子
雑誌名	神戸市外国語大学研究叢書
号	56
ページ	1-175
発行年	2015-03-01
URL	http://id.nii.ac.jp/1085/00001695/

ISSN 1345-8604

神戸市外国語大学

研究叢書

2014 第 56 号

授業談話を変える アクティビティ開発:

教師が手作りする授業



三野宮春子



神戸市外国語大学
研究叢書

2014 第 **56** 号

目次

授業談話を変えるアクティビティ開発: 教師が手作りする授業

目次

はじめに	1
第 I 部 授業談話の先行研究	7
第 1 章 教師がアクティビティを作ること	8
1.1. 学びをつくる言葉	8
1.1.1. 教育の課題 批判的思考と共感的理解	8
1.1.2. 教室の言葉	11
1.2. 教師が変わること	14
1.2.1. 教師の知	16
1.2.2. 教師の学習	18
1.2.3. 教師が実践のなかで「問い」を立てること	19
1.2.4. 教育者の協働による授業研究	21
1.3. 教師を変えるアクティビティ開発研究	22
1.3.1. 学習者と教材の対話について理解するために	23
1.3.2. アクティビティの構造を理解するために	24
1.4. 本研究の目的と特徴	26
第 2 章 談話研究と授業談話	28
2.1. 談話研究とは何か	28
2.1.1. 背景: 構造としての言語、機能としての言語	28
2.1.2. 談話へのさまざまなアプローチ	29
2.2. 談話の構造	31
2.3. 談話における発話の機能	33
2.4. 談話における発話と文脈	34
2.5. 教室の談話	37
2.6. IRE—教室談話における教師と生徒の非対称性	38
2.7. IRF—レクチャー／IRE 型の談話からの脱却	42

第3章 談話の事例研究	46
3.1. 談話研究から見てくる授業の風景	46
3.2. 事例研究① 詩の授業	47
3.3. 事例研究② 分数の授業	49
3.4. 事例研究③ 非教授場面の学び	52
3.5. IRE と IRF のまとめ: 練習	55
3.5.1. 練習① IRE 型を IRF 型に変えてみよう	56
3.5.2. 練習② 対話的な英語授業を想像してみよう	61
第II部 私たちのアクティビティ開発	65
第4章 プロジェクトの目的と方法	66
4.1. 本プロジェクトが目指すこと:	
学習者－教師－教材の相互作用	66
4.2. 学習者と教材の対話を深めるために	67
4.2.1. 絵本との相互作用で「読み手になっていく」過程	67
4.2.2. 発問	70
4.3. 学習者と教師の対話を変えるために	74
4.3.1. 思考を可視化する教具: 動詞活用カードを用いた学習	75
4.3.2. 参加構造に影響するアクティビティ構造: 読解ボード	77
4.4. 教師の授業理解を新たにするために	80
4.4.1. 出発点: 教材・アクティビティ開発の授業	80
4.4.2. 探究のサイクル (QHDA)	82
4.5. データの収集と分析	82
4.5.1. 談話データの収集	84
4.5.2. 談話データの分析	84
第5章 開発事例1 生徒を巻き込む	
コミュニケーション活動を求めて	86
5.1. アクティビティ完成までのあゆみ	87
5.1.1. 問題意識のめばえ	87
5.1.2. 課題の設定	88
5.1.3. 試作第1回	90
5.1.4. 試作第2回	90

5.1.5. 試作第3回	93
5.2. 授業での実践	95
5.2.1. 授業での実践およびデータ分析の方法	96
5.2.2. 中学校3年生を対象とした取り組み(2012年度)	96
5.2.3. 中学校1年生を対象とした取り組み(2013年度)	97
5.2.4. 中学校1年生を対象としたインタビューテスト(2013年度)	101
5.3. 考察	104
5.3.1. 生徒の学び	104
5.3.2. 教師としての自分の成長	105
第6章 開発事例2 アルファベット救出大作戦	108
6.1. アクティビティ開発の背景	109
6.2. 教材・教具の説明	109
6.3. データ収集・分析の方法	111
6.4. コミュニケーション分析	112
6.4.1. 絵本を通しての教師－児童の対話	112
6.4.2. 教材と児童の対話	114
6.5. 考察	118
6.6. 私が気づいたこと	119
第7章 開発事例3 SUGOROKU	122
7.1. SUGOROKU 開発の目標設定	123
7.2. SUGOROKU の特徴	123
7.3. データ収集・分析の方法	124
7.4. SUGOROKU 使用時のコミュニケーション	126
7.4.1. タスク・発問への応答	127
7.4.2. タスク完了の判断	128
7.5. 考察	131
7.6. アクティビティ開発とレッスン分析から学んだこと	132
第8章 開発事例4 Tag on the Map	134
8.1. 背景にある問題意識	135
8.1.1. インプロ(即興劇)に見るコミュニケーションの即興性	136
8.1.2. 発達の最近接領域(ZPD)としての即興的活動	137
8.2. 課題の設定: インプロ・ワーク「暗殺者」を参考にして	138

8.3. ボードゲーム Tag on the Map の説明	139
8.4. コミュニケーション行為の分析と結果	140
8.4.1. 方法	140
8.4.2. 結果	141
8.5. 考察	143
8.6. アクティビティを開発する過程で気づいたこと	144
 第Ⅲ部 結論	 147
 第9章 自作アクティビティと談話	 148
9.1. 開発事例の振り返り 4つの挑戦	148
9.1.1. 弓削さんの挑戦	148
9.1.2. 堤さんの挑戦	150
9.1.3. 向井さん・土井さんの挑戦	151
9.1.4. 三野宮の挑戦	153
9.2. 開発事例の比較	154
 第10章 アクティビティ開発と教師の学び	 157
10.1. プロジェクト参加者たちの学び 4つの事例	157
10.2. 問題意識から探究可能な問いへの転換	157
10.3. 談話研究の過程で	159
10.4. アクティビティ開発を経験した教職志望者たちの声	160
10.5. 教師のための省察的・協働的な成長の場としての アクティビティ開発	161
10.5.1. 「コミュニケーション」を再考するために	162
10.5.2. 「巨大イモムシ型」習得から「変容型」成長のために	163
 謝辞	 168
参考文献	169

はじめに

教師が教材を手作りすることの意味

先日、「プロ専用！食材カタログ」という冊子を見つけ手に取った。「仕入れの常識を変える」という副題がついている。「野菜やお肉などの食材を一括大量注文することで、格安にしているのかな」などと想像しながらページをめくると、あら、ビックリ。そして、ああ、ガッカリ。「流水解凍」するだけの和えもの・サラダ各種、「室温20℃自然解凍」して盛り付けるだけの焼魚各種、「電子レンジ」でチンすれば出来上がりのスパゲッティや焼き鳥各種。約150ページにわたる、何百種の即席冷凍食品やレトルト食品。これを見て、「プロって何だろう」と首を傾げてしまった。たしかに、レトルト食品の中にも美味しいものがたくさんあると思う。しかし、美味しいものさえ提供できれば、「プロの料理人」と言えるのだろうか。

では、英語教育のプロについてはどうか。近ごろは、外国語アクティビティを「すぐに使える授業ネタ」のように紹介する本や研修会が、たくさんある。「明日から使える英語ゲーム30」「コピーして使うだけの英語ワークシート100」という具合である。教師には、生徒指導、部活指導、各種事務、他にも雑多な業務がある。「他の仕事が大変で、教科書を初見で授業しています」という先生にも何度かお会いしたことがある。しかし、レトルト食品をテーブルに並べるように、出来合いのアクティビティで毎日の授業を間に合わせていては、本当に豊かな学習に繋がるとは思えない。何より、教師の力量形成にならない。また、たとえ同じアクティビティを使っても、授業する教師が「教材や生徒を見る確かな目」を持っているかどうかで、まったく違う結果になることがある。

プロフェッショナルの条件は、仕事の完成度、その良さを伝えるプレゼン力、後継者の育成など、さまざま考えられるだろう。しかし、本書が最も注目する要素は、成長し続ける力である。ある職業人がプロフェッショナルの域まで熟達するかどうかは、その人の「熟達観」によるところが大きい（National Academy of Sciences 2003; 米国学術研究推進会議1999/2002）。効率よく省エネモードでソコソコのものを作って満足するか、日々食材や調理法や接客の研究を続けるかが、「達人」になるかどうかの分岐点になる。見習いでも、それぞれの作業の意味を深く理解して、丁寧にジャガイモの芽を取りアクを掬う人と、ただ他の人がやるからやっている人では、やがて差がついてくる。

本研究は、リアルタイムで見るのが難しい教授場面のダイナミズムを、教材やアクティビティを介在させ、談話研究の手法を用いることで可視化（Rex & Schiller 2009）しようとする。アクティビティ開発の過程で新しい可能性を

探す経験と省察を経て教師自身の授業観が変容し、その結果として授業も変化していくことが、手間暇がかかり一見非効率的なようであっても、本質的で継続的な授業改善に繋がると考えるからである。

本研究の背景

本研究は、筆者の修士論文「高校英語における経験学習のための教具開発とコミュニケーション分析」(2011 未発表)の一部に端を発し、直接的には筆者が神戸市外国語大学で担当している授業から生まれた。なかでも、英米学科と二部英米学科の「英語教育学実践演習」と、英語教育大学院の「カリキュラム教材開発論」では、自作アクティビティの投入による教室談話の変容をとおして、授業の理解を深めることを目標の1つとしている。つまり、受講者である教職志望者や現職教師たちは、教室談話の理論をもとに「教師と生徒、生徒と生徒、生徒と教材の対話をどう変えていきたいか」と考えるなかで自らの問い(Question)を発見し、探究のための仮説(Hypothesis)を立て、それに基づいてアクティビティ(教材や教具を含む)に仕掛けを施し(Development)、自作教材を使用したレッスンの談話を分析(Analysis)しているのである。結果だけでなくプロセスにおける学びを重視する点で、Q-H-D-AはPlan - Do - Check - Actionとは一線を画す。

このようにして授業でアクティビティ開発を体験した現職教師のほとんどが、教室で実際に自作アクティビティを使ったときの生徒からの反響の大きさと、自分の中から生まれてくる感情に驚いている。はじめは教具開発に手間暇かけることに半信半疑だった教師が、その後も自作教具を愛用し続けているケースもある。小中高大と校種が違っても、また、文法・語彙・発音などターゲットとなる知識・技能の種類にかかわらず、アクティビティを開発・使用・分析してみる体験は、教師自らの授業観や学習者観を大きく変容させる機会として、大きな貢献を成し得る。

本研究の特色

昨今、いろいろなアクティビティを紹介する本や研修会は数多くあるが、教師が自分で授業を手作りする醍醐味に焦点を当てたものは極めて少ない。本書の目的は、完成品としてのアクティビティよりも、開発すること自体に注目し、教師たちを手作り授業へ誘うことである。アクティビティの開発過程で教師の授業観が変容して授業が変わることと、他人が作ったものをポツポツ入れて授業が変わることでは、変化の意味が全く違う。

本研究で参加者は、問いを探究するためにアクティビティを開発し、使(試)

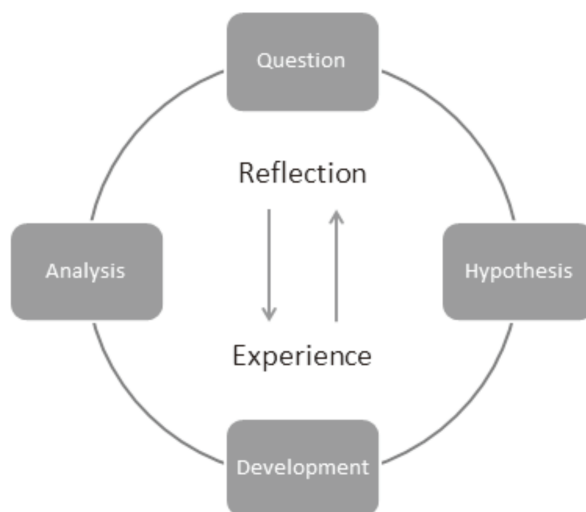


図 1 Question - Hypothesis - Development - Analysis

用時のビデオ映像からトランスクリプトを作成し分析して、協働で考察している。つまり、この研究の根幹にあるのは、データに基づいたリフレクション (Walsh 2013) である。また、アクティビティ開発をとおして教室談話を変えるという明確な目的を持ち、当事者が上述の Question - Hypothesis - Development - Analysis という探究のプロセス (図 1) を循環的にたどる点で、本研究はアクション・リサーチ (佐野 2000) の特徴を有す。

本書の構成

本論文は、次の 3 部より成る。

第 I 部では、「授業談話 (教師と生徒、生徒と生徒、生徒と教材の対話) を変える仕掛けとしてのアクティビティ開発、談話研究、その過程における教師の授業観の変容について、主に先行研究より理論や事例をまとめる。

第 II 部では、アクティビティ開発の事例を紹介する。現職教師や教職志望者である本研究参加者 3 組 (4 名) と筆者が、それぞれ 1 章ずつ担当し、自作アクティビティ、開発過程で考え感じたこと、授業談話の分析と考察を綴る。

第 III 部では、開発事例をふり返り、教師によるアクティビティ開発が授業改善にどう役立つか考察し、結論を述べる。

本書は、授業理解と授業改善に取り組む教師、教師教育者、教職志望者たちをアクティビティ開発に誘い、英語教育の変容に貢献することを願って書かれている。そのため、学術的知見や研究方法を重視しているが、理論・仮説ばか

りを扱っているものではない。また、授業者・開発者による授業描写や内省的記述も大切にしているが、だからといって実践報告書ということでもない。本書は、理論と実践は分離不可能なものであるという立場から、知へとアプローチする新たな方法を模索するための小さな一歩である。



上・弓削さんのアンサーカードを使ったアクティビティ（第5章）

下・向井さんと土井さんの SUGOROKU（第7章）





上・堤さんのアルファベット救出大作戦（第6章）

下・三野宮の Tag on the Map（第9章）



第 I 部

授業談話の先行研究

第 I 部では、主に先行文献を調査する。

第 1 章は、教師がアクティビティを開発することによってどのような意味があり得るのか、文献からヒントを得て考察する。そのために、まず、今日の教育課題である「批判的思考」「共感的理解」と言葉の関係について考える。続いて、教師の学びとは何か、その本質と現状の課題を中心に調査する。それをもとに、教師によるアクティビティ開発研究が達成し得る貢献について論じる。

第 2 章は、談話と談話研究について、本研究を行ううえで必要な範囲において概観することを目指す。具体的には、談話の構造、発話の機能、発話と文脈の関係について、要点をまとめる。そのうえで、教授場面に特有の談話パターンについて、特徴をとらえたい。

第 3 章では、談話を研究することで授業について何がわかるようになるかを検証するために、談話研究のサンプルを示す。具体的には、文献より詩の授業と分数の授業の談話、学生が音声データから作成したトランスクリプト、計 3 つの談話を扱う。また、最後に練習のための題材を用意した。

第1章 教師がアクティビティを作ること

この章では、先行文献から得られる知見を整理することで、本研究の主題に迫る。はじめに学習と言葉の関係について（1.1.）、次にティーチングを学ぶ人としての教師の知や探究について（1.2.）論じる。最後に教師がアクティビティ開発をとおして教室の言葉と学習についての理解を深める可能性について（1.3.）考察し、本研究の目的と特徴を述べる（1.4.）。

1.1. 学びをつくる言葉

言葉は、学習における主要な資源であり、道具である。したがって、交わされる言葉を調べればその教室で起こっている学習過程の特徴が明らかになるし、そこで生まれ交換される言葉の特徴を変えることにより学習の質も変化する。この節では、今日の教育で問題にされることの多い、思考力・理解力の低迷について論じ（1.1.1.）、言葉との関連を探ってみたい（1.1.2.）。

1.1.1. 教育の課題 批判的思考と共感的理解

今日の日本には、結果主義・暗記主義・物量主義に汚染された学習観が蔓延している（市川 1993）。学習者たち、そして大人たちも、正解さえ出れば考え方には注意を払わない、断片的な知識や手続きを覚え込もうとする、成績が学習時間や練習量に比例するという神話を疑わないなど、思考過程や理解を軽視する傾向が危惧されている。市川（2008）は、その一因は、丸暗記や機械的・反復的な読み書き練習など、形骸化した学習が習慣になっていて、勉強のおもしろさがわかるような深い理解に進んでいないことにあると述べる。そして、そのような学習から人々を解放しなければいけないという問題意識を表明している。

PISA 調査で読解力は、「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発展させ、効果的に社会に参加するために書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」と定義されている（国立教育政策研究所 2002）。そして実際、文章中の根拠を示して推論・論述することを求めるような、「思考力」の根幹にかかわる設問になっている（大井 2006）。たとえば、学校の落書きについて「絶対に許せない」「芸術性が見出せるならいい」という2人の異なる意見文を読み、「どちらに賛成するか理由を書きなさい」と聞くような問題が出されている（増田 2006, p.119）。

調査結果のなかで特に気がかりなのは、日本の子どもたちの無回答率の高さである。この落書き問題で、無回答率はフィンランドの8%に対し、日本は25

%にも及んだ（増田 2006）。これは、自分で考えて表現する力や態度が育っていないことを示している。正解することと考えを深めることの区別ができず、日本の教育現場に「正解信仰」（荻谷 2002）が蔓延していることを示唆する結果と考えられる。

「正解」への執着は、普遍不動の真実が物体のように存在していて、その情報を個人の頭に蓄積することが知識であるという存在論・認識論に基づいている。これに対し、知るということは、文化コミュニティに参加する過程で成員間に共有されている知識体系と自分の既有知識とを擦り合わせて「文化を『受け取りながら再創造する』主体」（庄司 2010, p.205）となっていくことだ、という考え方もある。そのような認識論に立つなら、学習における最重要課題は、「自分たちなりに、必然性を納得できる共有にたどりつくこと」（同, p.204）と再定義され得る。

教室が「正解」や既に知っていることを発表し合う場になると、失敗を恐れるようになり、新たな知が作られにくくなる。また、正解を知らない人や自信のない人は参加しづらくなる。反対に、「知らないことやわからないことについて話し合い、探求し合」える環境では、学習者は、「解放された身体で、自分自身を表現し合」っている（庄司 2010, p.202）。

しかし一般には、知的好奇心を発揮できず委縮している学習者に対して、「意欲がない」と安易にラベルを貼ってしまうことが多いのではないか。かわりに、まず教師が、正解信仰を容認・助長するような教室の文化や参加構造を見直そうと努力することが大切だろう。

「やる気」を個人の心理的特性と見なし、「あるのか、ないのか」のように実体として扱うと、モチベーションが低いことは個人の責任として咎められる。反対に、モチベーションを人と人、人と対象の関わりのなかで常に変容するものとして関係論的に捉えると、教育の論じ方が変わってくる（荻谷 2002）。

鯨岡（2003）は、教育者たちの善意には敬意を表しつつ、コミュニケーション教育の本質について、次のように指摘している。

子どものコミュニケーション能力を育成するのだとの考えに凝り固まって、養育する側が子どもの思いを受けとめることなく、ただただ力をつけるために何かをさせるという働きかけに終始するようなことがあれば、たとえそれが「子どものために」という善意に発するものだったとしても、まず子どもは一個の主体として生きる構えを身につけられず、常に「させられる」という受身の姿勢のまま、そして自分の心の中核に人への信頼感や安心感を宿せないまま、生きることを余儀なくされてしまうだろう。それではコミュニケーションに向かう力が湧いてこ

ないのは当然である。

(p.810)

Deci (1995) によると、人間の発達とは「生命体がより大きな一貫性を獲得していきながら、絶えず自分自身と周囲の世界に対する内的な感覚を精緻化し、洗練するプロセス」(p.108)である。このように学習者の主体性 (agency) を尊重する見解を持つなら、「どうすれば学習者の動機を高められるか」という問いは、人に何かをさせようという発想で動機づけを論じる時点で、根本的に間違っていると、Deci は主張する。学習を支援するためには、「どのようにすれば他者が自ら動機づけを高められる条件を整えられるか」のように問題を設定しなおすことから始める必要があるのだ。その人の視点から世界を捉え、その人の立場で考える、純粋な共感が要求される。

言葉の誕生は、共感的他者を前提とする、とてもデリケートなできごとだと考えられる。

純正オリジナル、出来立てほやほやの無垢の「私の意見」は、たいていの場合、同じ話がぐるぐる循環し、前後は矛盾し、主語が途中から変わるような、「話している本人も、自分が何を言っているのかよく分かっていない」ような困った文章になります。こういう意見におとなしく耳を傾けてくれる聴衆はなかなかいません。いきおい、私たちは、コミュニケーションの現場では、起承転結の結構を承知している「ストックフレーズ」を繰り返すことになりがちです。

(内田 2002, p.74)

知を創造する[・]学習[・]の場は[・]発表[・]の場とは違うのだから、共感的に聴きながら学習者の言葉が実るのを待つことには大きな意味がある。しかし、「共感」というのが、なかなか難しい。久能 (2004) が説明するように、それは評価とも違うし、同情や共鳴とも違う。もちろん、評価と同情の間に共感があるなどという単純なことでもない。評価は相手の本音を沈黙させ、同情は相手を特定の視点に執着させる。

人が他者を評価するのは、そのころの奥深いところで、相手の世界を共有することに対する不安や恐怖があるからだ。反対に、相手の世界をそのままに受け取ろうとしたとたん、感情に巻き込まれてしまい、同情心で言葉をかけたりする。

(久能 2004, p.110)

近田 (2004) によると、人は創造的であるとき、「与えられた解釈や構成概

念を用いるばかりでなく、具体的に感じている体験過程、前概念的な印象、観察し考えている状況についての全体的な感じなども用いている」(p.100)。まだ概念化・言語化に至っていないが確かにいま存在している「感じ」を、知識創造に役立て行為に繋げる手段が提供されることで、人は自分の声の傍で生きられるようになり、人生を豊かにすることができる。

しかし、教師を含む多くの大人たちは、子どもに創造的であってほしいと願いつつも、どのように耳を傾けたら彼（女）たちや自分自身の言語化以前の声を聞き出せるのか、確信（または手掛かり）を持たずにいるのではないだろうか。何ごとにもアカウンタビリティを要求する昨今の風潮では特に、評価し報告しやすい現象にばかり注意が向いてしまい、いきおい、いま生まれようとしている深い理解や言葉が耳に入らなくなってしまうかもしれない。秋田（2006）は、大人たちが自らの感受性を磨いておく必要があるということを示唆している。

〔教室で〕交わされる言葉のやわらかさや堅さ、重みや軽さ、展開の深まりやうすべり感、まとまりやばらばら感などを感じることができる。それはその課題をめぐる語られる言葉のテンポや間合い、誰に向かって語られるのか、使われる言葉が型にはまっているのか、その子自身の言葉なのか、知っていることを言っただけなのか、話し言葉と書き言葉のつながり合いといった言葉をめぐるその授業、学級固有のダイナミズムによっている。同じ言語情報を伝達するのだからどれも同じように伝わるという言語観ではなく、この対話への感受性が教室の学びを決めているのである。

(pp.9-10)

1.1.2. 教室の言葉

思考（推論、問題解決、理解、概念形成など）とは、判断や行動に表れる複雑な内的過程である（市川 1996）。思考は非常に複雑で、特定の刺激を与えられれば特定の反応（反射など）が起こるといえるようなものではない。よって、環境と思考のあいだの因果関係を特定することは難しい。私たちは、思考の結果として産出される言葉や行為を確認することによって、そこに思考があったと知ることができるのだ。よって、「批判的思考」や「創造的思考」などの分類は、思考過程の特徴によるのではなく、思考が表れた言動が環境にもたらす効果の特徴によるのである。つまり、思考を個人の頭のなかで完結する表象操作と見なしている限り、思考に関する重要な側面を見逃してしまうのである（小橋 1996）。

これに対し、思考を環境や他者との相互作用の観点から考えるのが、社会的

認知発達理論である。Vygotsky (1934/2012) は、他者とのコミュニケーションの道具として獲得された言語（外言 external speech）が、やがて思考の道具（内言 inner speech）として個人内の思考や行動の調整にも用いられると考えた。つまり、思考力がつくことで言語習得が起こり、それを使ってコミュニケーションするのではない。コミュニケーションのなかで言葉を使えるようになり、その言葉を思考のためにも使うようになるということだ。

「いつか英語を使うかもしれないから勉強しておく」という知識獲得型学習観ばかりでなく、「言語コミュニティに参加できる主体として成長する」という自己変容型学習観も併せ持つことができれば、英語学習者の思考や言葉が違って見えてくる。Lave & Wenger (1991/1993) は、様々な熟練度の成員が協働で作業に従事する集団のなかには、未熟な成員が徐々に技術や知識を獲得しながら中心的な機能を果たすようになっていく知識獲得の仕組みが、社会のなかに備わっていることを明らかにした。そのような仕組みを教室の活動にも取り入れることにより、「知識抽入」「正解信仰」と言われる教室文化を変えることができるだろう。

つまり、学習者が主体的に言語コミュニティへの参加方法を学んでいけるように、どのような社会的道具（言葉、教材、行動規範など）を使う活動を、特定の文脈に合わせてどう組織するか、ということである。〈社会的活動のなかでの知の創造〉における道具・知識・行動の力動的関係について、波多野 & 三宅 (1996) が次のように説明している。道具には一般にそれぞれ決まった用途がある。したがって、人が道具を使うということは、その道具によって限定される行動の取り方や意味を理解し、それに沿って行動することを意味する。つまり、道具に媒介されて行動が再生産される過程は、知識が再生産される過程でもある。ところが活動中に、道具が従来と違った使われ方をするときがある。道具が媒介して行動の再編成と知識の再編成が起こることもあるのだ。

教室にはさまざま声がある。「声」（バフチン 1975/1996; バフチン 1986/1989）とは、主体の人格や意識が発話に反映されたもののことである。さらに、Wertsch (1991) によると、声は、発話者の「表情」（喜びなど）と「志向性」（だれに宛てたメッセージなのか）ばかりでなく、聴き手や発話状況を含む集団としての表情や志向性も反映している。つまり、1つの発話に、発話者の声と聞き手の声の両方が、反映されているのである。この考えに基づき、藤江 (2010) は、教室は多声的な対話空間であると説明する。

授業中の子どもの発話は、自身の視点や意識に聴き手の子どもや教師の視点や意識も取り込んで生成されている。そのことを指して「対話」というのである。教

室で話す際には、常に聴き手の声と対話をしながら発話をしており、その点で教室は「対話的空間」である。(p.61)

したがって対話的な授業とは、学習者の発言が多いとか、大きな声で元気にグループ活動をしているということを、必ずしも意味していない。教室の学びの質と深くかかわっているのは、声の量ではなく、声と声が繋がり響き合っているか、そこに意味が生まれているか、ということである。

他者の言葉を聴くことで自分の持っている考えと比較したり関連づけながら心のなかで考え、自らの考えをそこから生み出せることや、テキストや学習教材を丁寧に観ることによってその教材のなかにあるさまざまな情報を発見し意味づけていくことなど、静かな能動的な参加こそが大切である。(秋田 2010c, p.8)

他者の言葉・動作・考えなどを自分の文脈の中で十分にこなして取り入れる過程を、バフチンは「アプロプリエーション (appropriation)」(1975/1996; 1986/1989) と呼んでいる。それは表面的な模倣ではない。言葉や道具などの用い方に内在する他者の視点や考えを、自分の視点や考えとよく擦り合わせるので、微妙に自分独自の色のついた言葉や動作になるのだ。教科書や指導者の(他の人が創った)知識を正確に記憶し再現できるだけではなく、既存知識の網の目のなかに新知識がしっかりと位置づけられ、真に自分の知識になることなのである(秋田 2003)。認知心理学でいう「精緻化」である。多様な声が結束しながら対話に厚みが出るということは、1つの学習内容を複数の視点から検討して言語化する過程で知識の統合が起こるということである。

これが起こる教室では、学習者の「言葉がつながり、考えがつながり、そして理解がつながり深まっていく」(一瀬 2010c, p.85)。学習者の言葉が、教材の言葉や他者の言葉と出会っているか、または、それらの上を表面的に引用するだけで素通りしてしまっているか、注意して聞き分けたい。

子どもが立ち上がって発言しようとして言うことを忘れてしまった。このような場面を2つのクラスでみたことがある。あるクラスでは忘れてもじもじしている子に「早くわかりませんっていっちゃいな」と隣の子がいう。するとそばにいた別の女の子が「〇〇君に、わかるわけないじゃん」と言葉を発した。立ちすくんだ子の気持ちに、私はせつない思いを持った。またあるクラスでは言うことを忘れてもじもじしている子に、隣の子が「□□ちゃんの言いたかったことは△△じゃないかな」と代弁を始めた。それをきいて忘れていたAちゃんも「うん、そ

う、そう」とにっこりしながらさらに詳しく自分の言葉で付け足して語りだしていった。
(秋田 2010c, p.13)

対話のある教室を支えるのは、「つながり」を聴き取ることのできる教師の存在である。「子どもの言葉を『アプロプリエーション』することで生まれた教師の板書や言葉は、教師による子どもの言葉の完全な言い換えではなく、半ば子どもの、半ば教師の言葉となる」(一瀬 2010c, p.87)。つまり、教師のファシリテーションの中核には、学習者の発話をアプロプリエートしてリボイス(revoice)する営みがあると言える。

藤江(2006)によると、リボイシングとは、教師が子どもの発話を繰り返して応答する教授行為であり、「明示的な評価行為の回避」や「授業進行のテンポの調整と主導権の維持」(p.64)などの機能を持っている。一字一句そっくり復唱することもあるし、意味内容は変えずに違う表現やイントネーションを用いて繰り返すこともある。

外国語の教室では、学習者の言語表現がたどたどしく意味不明瞭なときでも、教師のリボイシングによって、意見交換の過程を維持することが可能になる。リボイスする教師は、話題に関して学習者が発する全ての発話を受容する。よって、探究過程のたどたどしい言葉も受容し、発話を評価するのではなく、言い直したり言い換えたりすることで、学習者が発話を継続・発展させることを支援する。さらに、このような教師のリボイシングは、学習者の意図を汲み正確な構造に直してモデリングすることにもなるので、言語表現のインプットとしても機能する(Johnson 1995)。

1.2. 教師が変わるということ

何かにつけて教師の資質低下が取りざたされる昨今だが、大多数の教師は豊かな才能と情熱を持った優秀な人材である。それでも人は、現状に満足して成長を止めたときから、衰退が始まる。海外のテレビドラマで、次のような会話のシーンを見たことがある。

教師 A: 私は30年間ずっと同じように教えている。むかしは、これで何の問題もなかった。それなのに、なぜ今の子どもたちは、ろくに勉強もせず不満そうにしているんだ？

教師 B: それはきっと、あなたが30年間ずっと同じように教えているからよ。

これは単に「教師 A が時代の変化に対応できていない」というだけの意味

ではない。最新の（流行の）メソッドやテクニックが必ずしもよいわけではない。技に氣を取られて、学習者が見えなくなる恐れもある（柳瀬 2009）。それぞれの個別な状況を生きる教師や学習者たちにとって、普遍的・絶対的な「正解」はないからだ。しかし、「今日の授業は最高だった！」と思えたときは、その指導法をリサイクルせず、勇気をもってバラバラに崩し、また1からリメイクする。たとえ毎年教える内容であっても、「この生徒たちと、この私が、今ここで出会ったからこそこの授業」を毎年手探りしていくことが大切だ。成功体験に縛られ変化を回避しようとすれば、不自然なひずみが生じる。

長く教職に就いていると、自分の授業スタイルができてくる一方、氣をつけないと授業がルーティン化してしまう。そこに風穴を開け変化を持ち込むには勇気が要るが、新しいことへの挑戦は、必ずしも過去と現在の自分を否定する行為ではない。

教師がさまざまな困難や次への課題を感じたり、一層の期待や希望をもって工夫をしたり、探求の歩みを続ける限り授業は淀まない。反対に、この実践感覚が慣れによっていつしか薄れたり、あるいはあえてこの感覚を麻痺させ鈍感にしないとやっていけない状況に陥ると、授業はこなしていくものと化す。子どもたちに対する統制の言葉や手続き説明の言葉が授業で増え、学習内容の本質をめぐる対話が減り、教師のなかでも子どもたちのなかでも、みずみずしく心が揺れ動く瞬間がなくなる。

（秋田 2010a, p.14）

しかし、マンネリ化した授業の型を破りたいと関心を抱いても、その具体的方法がわからない場合は、一步を踏み出せず苛立ちを感じるかもしれない。

教師が持つ教師像や授業イメージは、被学習者としての記憶がもとに作られることが多い。しかし、そのような記憶には教える側の視点は含まれていないし、自分の学習スタイルや方略を基準にしているので、特定の指導法を偏重しがちである。このような指導観は非常に変わりにくい（笹島 & ボーグ 2009）ため、経験の浅い教師がそこから脱却することは容易ではない。しかし、自分が教えられたのと同じ方法で教え続ける若い教師が大勢いるということは、教育現場の保守性に繋がる（Johnson 1995）。

熟達者には大きく2つのタイプが存在する（National Academy of Sciences 2000; 米国学術研究推進会議 1999/2002）。1つは、同じ作業をミスなく短時間で行うことができる、効率（efficiency）を重視する人々である。決められた仕事をそつなくササッと片づけられるが、それ以上の進歩は求めない。もう1つは、別の可能性はないか、もっと面白いことはできないかと、効率よりも効

果（effectiveness）に注目して探求を続ける人々である。やりかたが分からないことにも敢えて挑戦するので失敗もするが、失敗から学ぶ経験自体にも価値を見出す。どちらの熟達イメージを持つかによって、それぞれの教師の成長の方向づけに大きな差が生じる。

1.2.1. 教師の知

それでは、教師が持つ知識はどのようなもので、そのような知識を教師はいかにして更新していけるのか。Shulman（1986）によると、教師の専門知識には4つの領域が含まれる。

- (a) 教科の知識（subject matter knowledge）… 教科内容である事実、概念、パラダイムなどの知識
- (b) 教育概要の知識（general pedagogical knowledge）… どの教科にも共通する、カリキュラムや指導方法、学習者や学習、授業運営などに関する知識
- (c) 教科内容指導の知識（pedagogical content knowledge）… 教科の特定の内容を教えるために必要となる、学習者がどう理解したり誤解したりするか、どのような教材が入手可能か、どのような方法で教えれば学習者にとってわかりやすくなるか、ということに関する知識
- (d) 文脈の知識（knowledge of context）… その特定の教育施設が置かれている状況や、個々の学習者のニーズに関する知識

授業を作るために教師に必要とされる知識は、このように広い領域に及んでいる。そして、それぞれの領域ごとに、英語教師の成長課題があるはずだ。筆者が思いつく一例を挙げると、教師自身が英語に堪能で言語学などの知識も豊富であること（a）、無駄のない年間指導計画や効率的な評価計画を作ることができて板書や指示などの技術も高いこと（b）、学習者の実態や目的に合わせて4技能の教授法やテクニックを使い分けたり組み合わせたりできること（c）、学習者1人1人の背景や希望を理解しつつ学校の教育方針や地域の期待にも応える教育活動を行うこと（d）、などが考えられる。

次に、教師の知識の性質については、大きくは次の2つの考え方がある。1つは、教師の知識は不変・普遍の実体のように外から取り込むもので、測量可能だと考える「外在的知識観」である。この立場では、模範とすべき教師が授業中に何をどれくらいの頻度で行っているか科学的方法で調査すれば、全ての教師に模範的ティーチングをコピーさせることができると考えられている。したがって、研究で解明された知見に精通すればするほど、よい授業ができると

いう想定である。現在多くの教員養成課程は、応用言語学や教授法などのコースを履修して理論を学べば、その知識を授業実践に転移（transfer）させられるという憶測に基づいて、プログラムを編成している（Johnson 1995）。

これに対し、もう1つの考え方は、教師の専門的知識は、各教師の価値観や目的意識と密接に関連してビリーフ体系を形成する暗黙知・実践知であり（笹島 & ボーグ 2009）、教師が経験と省察を重ねていく過程で（外から取り入れるのではなく）構成され再構成されていくものだという「経験的知識観」である。Schön（1983）は、教師の知識を“knowing-in-action”と呼び、明確には意識されたり説明されたりしない暗黙知であり、実践に埋め込まれているものであると主張する（p.26）。教師は、自分自身や学習者の行動が授業全体の状況にどのような効果をもたらしているか、行動の最中に経験知を参照しながら意味付けし、自らの行動を調整し続けている。つまり、脱文脈化され数値化された知識や技能は、もはや実践の知とは異なるものである。

授業実践において、教師は幾多の選択を行う（Woods 2006）。完成度の高い指導計画には、大きな選択とその下位選択のような主従関係や、順序やタイミングのような時間軸上の構造的関係性が、明瞭に見出される。しかし、そのような指導計画を作成する過程や、指導計画をもとに実際に授業をする過程は、往還的または循環的である（Graves 2000）。その力動的過程では、1つ選択するたびに、他の選択や全体との整合性を探り、それが目標達成に望ましい効果かどうか判断し、計画を修正し、次の選択につなげるという、実践家特有の省察的思考（Schön 1983）が不可欠である。つまり、多くの複雑な選択の結果として他者が作成した指導計画案や授業テクニックを真似たところで、授業実践者としての最も大事な力は身に付かないのである。

Johnson（1995）によると、教室のコミュニケーションは、教師の準拠枠（frame of reference）と学習者の準拠枠が相互に作用し合って形成されていく。教師の準拠枠は、教師の専門的・実践的知識や、自らの被学習体験などの影響を受けて形成され、逆に教師が自分自身や生徒のコミュニケーション行動をどのように解釈し理解するかに影響する。各々の教師が学習や授業について持っているビリーフ体系は、教師の参照枠の1つであり、教師が指導に関する判断や決断をするときにフィルターの役目をする。

同様に、学習者も、以前の学習経験などをもとに、授業でどう話し行動することにどのような意味があるかという準拠枠を持っていて、その時その状況における教師や自分自身の言動の意味づけをそれに基づいて行っている。

1.2.2. 教師の学習

このように考えると、教師の学習とは、教師自身や学習者が、教師・学習者・教材・授業などをどう意味づけているかに注意を向けることから始まる。しかし授業改善の取り組みでは、板書・説明・発問など、教師の教え方ばかりが意識されがちだという実態がある。そのためか、「授業に参加〔参観〕しても、子どもの学ぶ姿から何も読み取れない教師が多い」（佐藤 2010, p.200）。

一瀬(2010 b) は、教室の「学びが深まる要素」として、少なくとも次の 5 つがあると結論する。

- (a) 学習者が教材と出会ったときに頭に浮かんだことについて、教師が尋ねること。教材との出会い方は人によってさまざまで、誰にどんな考えが浮かぶか教師にも予期できないし、決まった正解は無い。
- (b) 学習者が出した問いを尊重すること。その人の思考過程に出会うことによって、他の人々は「もう一度教材に出会い直」（p.23）し、理解を深めることができる。（下線は三野宮による。）
- (c) 教師が学習者の発言を評価せず、うなずいて聞きながら、発言内容を繰り返していること。
- (d) 学習者も教師も、教材に基づいて考えを話したり聞いたりしていること。多様なアイディアも、教材が媒介して、つながり合っている。
- (e) 他者の言葉を聴き、それを踏まえて自分の意見を言うことをとおして、協働で知識を形成していること。途切れ途切れで半分問いかけるような自信のない発言も許容する雰囲気があり、周囲がそれに応じ交流が生まれる。

上記 (b) 下線部で言われているような、「言葉や思考に出会う」とは、どういうことか。佐藤 (2010) によると、「教室にいながら誰とも何物とも出会わない子どもがいる」（p.196）。大通りを歩いて何百人とすれ違っても、その人たちと出会ったとは言わない。英語の授業を受けて、英語と出会って仲よくなる人もいれば、何年勉強しても全く英語に出会わない人もいるかもしれない。教科書の本文を音読しても、単語を繰り返しノートに写しても、出会いが保障されているわけではないのだ。ペアで会話練習をしても、自分に割り当てられた台詞を交互に言い合って終わりなら、相手の言葉には出会わない。

教師の大事な仕事は、学習者に対して教材や他者との出会いを保障し演出することと考えられる。そのためには、教師自らも、教材・学習者・自分自身との出会いを見つめ直す必要がある。授業者としての資質の核心にあるは、話術の上手さや小ネタの豊富さなどではない。有田 (2006) は、「授業がうまくな

るということは、子ども一人一人がよく見えるようになるということである。こうなると授業が楽しくなる」(p.43)と言う。

学習過程を見る目を鍛えて授業を変えていくために、教師はどのような行動をとおして何を学ぶのか、深沢(2010)が、ベテラン小学校教師・西山豊美氏の自己研鑽の事例を質的に記述している。西山氏は、「子どもたちを動かすこと、とくに子どもの発言を引き出す」ことを得意としていたが、「子どもたちの発言は教師に向けたものが多」いこと、「発言することには意欲を示すが友だちの話を聴いていないこと」、勤務校で受け継がれていた「手の挙げ方、指名を受ける返事、発言の初めの言葉は『わたしは〜だとおもいます』と決められており、発言の最後は『どうですか?』となっている」ような形式に違和感を覚え、変えたいという思いを持っていた(p.173)。

西山氏は、参考になりそうな本を読んだりしたが、「どれも頭のなかでは理解できても、教室談話を変えるうえで実際に子どもの前に立つと実践できな」かった。ところが、ある授業を見ているうちに、いろいろな概念が自分の中で繋がったという。そして、さっそく自分の教室で挑戦すると、すぐに子どもたちの反応が変わり、西山氏自身も、子どもたちが語っている意味がよくわかるようになったと感じた。「それまではこちらが言わせようと必死になっていた。思い通りにならないとイライラする自分がいたことを覚えている。今は落ち着いて子どもの話を聴けるようになった」(以上 p.173)。

教師の学習の特徴について、この事例から抽出できる要素がいくつかある。まず、教師は日々の実践経験のなかで自分のなかに生まれる「感じ」に注意を払い、その意味を理解しようと本を読んだり、行動に移してみて結果を省察して学ぶことができる。すぐに目標とする授業ができなくても、失敗からも学び、学習者を見る力を磨くことができるだろう。次に、本から得られる抽象的な概念や理論は、実際の教室(文脈)の事象と結び付けて理解されたとき、教師が実践を変えるために本当に役立つ手がかかりとなる。理論と実践を擦り合わせて、アプロプリエートしたと解釈できる。最後に、彼女は自分の行動変化と学習者からの反応の変化に注意を払いながら、教師としての自らの成長過程を省察している。

1.2.3. 教師が実践のなかで「問い」を立てるということ

教育に絶対的・普遍的な答はない。答を出すことではなく、探究が続けることが、教育者にとっての大事な課題なのだ。内田(2002)は、「知性がみずからに課すいちばん大切な仕事」は、「答を出すこと」ではなく、「重要な問いの下に(繰り返し)アンダーラインを引くこと」(p.11)だと述べている。同じ

ところに重ねてマーカーを引くたびに、線は太く濃くなっていくだろう。問いは変わらなくても、それを問う私たちが少しずつ変化するだろう。内田(2002)は、長いあいだ同一状態にとどまらないことが大切なのであって、「変化」とは必ずしも「進歩」や「刷新」を意味しないことを申し添えている。「生き延びるためにはたえず『進化』していないといけないとしたら、その焦燥とストレスで人類は疲れ切ってしまったでしょう」(p.162)。

筆者が高校の教壇に立っていたころに書いた、「生徒が何か変だ」という違和感を綴った文章(未出版)がある。その一部分を下に転記する。

「何を言っても伝わらない」「はじめから考える気が無いんだろう」——授業や小論文指導を終えた教員の呟きが日常的に聞こえる職員室。これは、かつては思春期特有の反抗心や頑なさなど情意面についての評ではなかったか。ところが近年は、微笑み顔で説明を聞く「明るく素直な」生徒たちに対して「通じないなあ」「性格はいい子なんだけど」と頭を抱えるのだ。つまり知的好奇心や論理性の欠如、思考の放棄を憂えているのだが、「全国的にも学力は年々落ちていきますからね」と一般傾向を述べる以上には議論は発展しない。学力低下や思考力低下の根底にあるものは何か。解決策はあるのか。[中略] 雰囲気だけ感じ取って読んだつもりになっている印象を受ける。語彙・文法の知識量の減少もさることながら、思考の上滑り現象が気にかかるのだ。思考が文章の上をふわふわと漂い続けるだけで、著者のメッセージが深くはしみこまず、共有されない。

漠然としていた違和感をどうにか言語化しているものの、「問い」にはなっていない。ここで「問い」とは、性急に正解を求めて発する質問と、実践者として探究すべき課題とを区別して、後者を指して言う。さらに、上の文章に対して筆者自身が批評した文章を、下に紹介する。

……深刻な問題ではありますが、いま、上の自分の文章を読み返すと、教育実践者の問いの立て方としては間違っていたとわかります。自分自身を問題の外に置きながら生徒を眺めているようです。実践者には、「自分をどう変えるか」という問いを経由せずに、「生徒がどう変わるか」を問うことは許されないことです。

(三野宮 2011, p.3)

教育現場の多忙化は進む一方で、何ごとにつけ説明責任を問われ、すぐに出る見えやすい成果を求められる時勢である。答えのない問いを抱え続け、自分の教育観、学習観、教材観などを更新していくことは、時間的にも精神的にも

難しくなっているが、そこから目を逸らしてはいては根本的な授業改善につながる探究はできない。教育者が自分を変容させる覚悟なしに教育研究を行うことは、学習者など他者に責任を転嫁することと変わらない。

1.2.4. 教育者の協働による授業研究

教師が実践のなかで探求を続けるには、教師たちが知的好奇心と意識的努力を支え合える環境づくりも鍵となる。教師の成長には、経験の省察が欠かせないが、授業者自身には見えにくいことも多いため、他者の指摘に学ぶことは多い。しかし、石井（2010）によると、教師間の学び合いは根付きにくく、教師の多忙な現実と抵抗感が主な原因となっている。

教師にとって自分の授業のすがたは自分自身そのものだという思いがある。自分という人間がその授業を形作っていると感じるからである。それだけにそのありのままを公開し、そのありようについて他者の意見を受けるということは自分が裸にされるような怖れを感じるのである。（石井 2010, p.167）

佐野（2000）をもとに日本の英語教育史を概観すると、授業研究の歴史は近代公教育が始まった明治初期に遡る。文明開化と富国強兵を急ぐ社会状況が外国語教育に求めたものは、欧米先進国の技術・学問を取り入れるための文法・イディオム・構文の知識に立脚した訳読技術だった。よって、1881年学校令により英語が正規の授業として組み込まれたときに、授業研究の焦点が訳読式授業の理想的な「型」（前時の復習－教授－演習－評価）と訳読法の指導技術にあったのは、当然のことであろう。

明治に起源をもつ観察と批評による授業研究のスタイルや、「導入－展開－終末（まとめ）」の授業構成、発問や板書など技術面を重視する傾向は、佐藤（2008）が指摘するように、現在もほぼ原形を留めている。VTR 再生を伴う質問紙調査を実施した三野宮（2010）は、授業観察時の教師の注意が、生産された英語の正確さの吟味、「目標－手立て」「導入－展開－終末」「単元－本時－本活動」などの整合性の判断、という2点に集中することを指摘している。しかし、教室で絶え間なく生起しては変化する相互作用の在りようや、特定の文脈に根ざした発話や動作の意味を深く理解するという目的のためには、従来とは違った授業研究の方法や技術が必要である。

現在、教員養成課程の学習や経験が、教職志望者や新人教師が授業に関する意思決定をする際役立っているのかどうかという点で、議論がわかれている（Busch 2010; 滝沢 2011など）。Johnson（1995）は、教育実践は非常に複雑な

営みであり、教師に学術的知見を示しただけで授業改善への応用を期待するのは非現実的だと指摘する。また、Allwright (2006) は、これからの授業リサーチの方向性として、実践に応用するための理論を「処方箋」のように提示する従来の研究ではなく、実際の教育的活動を描写して、理解するための研究が必要であると訴えている。

どんなに「科学的に」裏付けられていると主張されても、学者や行政から「処方箋」を渡されただけでは授業改善に踏み出せ(さ)ないのは、教師の無能でも怠慢でもない。そもそも授業改善とは外圧によって行われるべきものではない。教師が主体的・実践的に授業理解と授業改善を進めていけるような、何らかの方法やツールが必要なのではないか。

有田 (2006) は、「授業は、見る人の実力にしか見えないもの」(p.100) だと断言する。また、秋田 (2010a) も、教師が授業で現実を起こっていることを見ずに、自分の価値観だけ当てはめて授業を評価することが、授業研究会での対話が実らないことの一因であると指摘している。

自分が過去にこの教材でこうやったらうまくいったからこれがよい、教師が最初にたてた指導案と違うではないかと、ありのままを見せてくれた授業での子どもの学習を無視した語りが生まれる。[中略] 外部助言者でも指導主事でも情報を授ければよいと思っている発信者役割で関わればそのような語りになる。[中略] いずれも授業を参観者がきちんと見ることの責任、そこで見たことを返す責任を引き受けていないから、相互の対話は深まっていかないのである。

(秋田 2010a, pp.17-18)

授業中の学習者－教材－教師の相互作用が見えるようになった人たちには、他の人たちがいかに見ていないかが、よく見える。しかし「あなたには見えていない」と指摘されれば見えてくるというものでもない。教師教育に携わる者が挑戦すべき課題とは、〈どうすれば授業理解を深めるための支援ができるか〉なのではないだろうか。筆者がそのためのツールとして採用したのが、アクティビティ開発と談話研究である。

1.3. 教師を変えるアクティビティ開発研究

筆者は自らの教材開発の経験に基づき、アクティビティを開発する過程は教育実践者たちにとって自らの授業について理解し省察する機会になり得ると考え、大学・大学院の授業を行ってきた。ここで、アクティビティ開発がどのように教師や学習者の学びに貢献し得るのか、理論を整理してみたい。

はじめに「教材」「教具」「アクティビティ」という用語の区別に言及する。『広辞苑・第五版』（岩波書店 1998）によれば、教材は「教授および学習の材料。学習の内容となる事柄をいう場合と、それを伝える媒体となるものを指す場合とがある。教材研究は前者、教材作成は後者になる」。また、教具は「教授・学習を効果的に行うために使用する道具。掛図・標本などのほか、テレビ・ビデオ・パソコンなど」を意味する。一般には、教材と教具は一体となって提供されるので、両方に「教材」という言葉が用いられることが多いようだ。また、本研究では、教材は学習者が使って初めて意味を持つものであるから、その教材を使った学習活動（「アクティビティ」と呼ぶ。）がどう組織されるかということまでに関心の対象として開発・検証を行う。

「アクティビティ」＝ 教材（広義）を使って行う学習活動

「教材」（広義）＝ 教材（狭義）と教具

「教材」（狭義）＝ 学習内容

「教具」（狭義）＝ 学習内容を伝えるための媒体・道具

既存の教材をどう教えるか決めるための「教材研究」について、有田（2006）は、学習者がその教材とどう関わるか意識しながら徹底的に教材を研究するうちに、鮮明でユニークな〈ねらい〉や発問・指示が自然に思いつくし、授業中も学習者の思考過程が推察しやすくなる、と主張する。反対に、教師の教材理解が不十分だと「人ごとみたいな教え方」（p.3）になる。また、田近（1993）は、次のように「教材研究」の意義を述べている。

教材研究とは、何らかのものあるいはことを媒材として、どのような学習ができるかを明らかにするものでなければならない。〈読み〉の学習は、読むという活動を通して成立する。したがって、どのような〈読み〉の学習が可能かを明らかにするためには、その作品を媒材として、どのような〈読み〉を経験させることができるかを明らかにしなければならない。つまり行為としての〈読み〉の成立の可能性を、作品のうえに問うのである。それが教材研究である。

（田近 1993, p.144）

1.3.1. 学習者と教材の対話について理解するために

秋田（2010c）は、「人と人のやりとりだけではなく、教材と向き合うことで自らの言葉が生まれていく過程を保障すること」（p.10）が、言葉の深まりには不可欠だと主張する。

沈黙し質の高い教材や課題と向き合う時間の保障があつてはじめて、自分の考えが形成される。そこに教材とその子どもとの対話が生まれる（秋田 2006, p.10）

しかし、多くの教師は教室が沈黙することに恐怖を感じ、待つことができず、次々と補足の説明や質問を挟んでしまう（佐藤 2010）。MacLure and French (1980) によると、教師は発問時に、発問の背景について説明を加えたり、その質問への答え方を示唆（preformulation）したりして、自分がどんな答を要求しているのか学習者に暗示を与えることがある。また、学習者がうまく応答できないときには、より単純または具体的に質問を言い換えたりする（reformulation）。こうして、教師の言葉が学習を邪魔しているのだ。

教師が教材との対話を断ち切ることも実際には多い。初めての教材と出会うとき、多くの子どもの目は輝いている。教材に向かおうとしている。ところが、多くの教師はここぞとばかりに、課題を出すと同時にせっかく準備してきたのでいろいろと説明を話しはじめたり、それでは「皆で一緒にこの課題を声に出して読んでもみましょう、さん、はい」と働きかけたりする。（秋田 2006, p.11）

しかし、教師にとって、学習者の心がこの瞬間何に向かっているか察知することは容易ではない。自分がかけようとしている言葉が学習者の思考を助けるのか妨げるのか判断すること、何が本質で何が不要かを見極めることは、とても難しいことだ。これを可能にするのは、学習者の視線を見守り、思考に寄り添い、〈いま、ここ〉で学習者－教材－教師のあいだに生まれて（こようとして）いる言葉を余さず聴き取ろうとする、教師の感性と工夫である。

教師たちは、教材を作り、それを使う学習者のようすを観察し、改良するという循環のなかで、アクティビティにおける教材と学習者の対話に、今までとは違った意識と方法で耳を澄ますようになるのではあるまいか。たとえば、一瀬（2010a）は、教具の数、大きさ、置く位置などによって教具を見る学習者の視線が集まったり分散したりするが、視線の交わりがないときには互いの言葉を聴き合うコミュニケーションも起こりにくいと結論する。教具を作成し、アクティビティの構造を考えると、それを使用して活動する学習者たちの身体的位置や視線の方向にまで気を配るならば、これまでとは違う次元で、学習者の心や思考の動きに敏感になることができるかもしれない。

1.3.2. アクティビティの構造を理解するために

伝統的な教室談話では、活動の切り替えやターンの割り当てが教師によって

統制されているので、目標言語を使って自発的にターン取得の交渉をして発言する経験が得られにくい。したがって、教師が進行する一斉授業だけでなくグループ活動を取り入れたほうが、学習者 1 人あたりの発話産出量も増えるだけでなく、学習者たち自身で進行したり、話題を変えたり、補足し合ったり、冗談を言ったりして、多様な言語使用を経験する機会を提供できる (Johnson 1995)。

タスクを達成するための参加者間の情報交換が任意か必須かによって、相互作用の在り方に大きく影響する (Ellis 1994, p.596)。たとえば、道順を教える、個人的な体験談を語る、といったタスクに通常含まれるのは、「一方向の情報伝達」(one-way exchange of information) である。また、参加者がそれぞれ持っている異なる情報を交換しないとタスクが完了しない構成になっているアクティビティでは「双方向の情報交換」(two-way exchange of information) が起こる。岡崎 & 岡崎 (2001) は、概して意味交渉がより頻繁に丁寧になり、第二言語習得への貢献が大きいのは、メンバー全員が任意ではなく必然的に情報提供し、メンバー間の情報の流れが一方向であるより双方向であり、答が複数ではなく 1 つである、という構造を備えているアクティビティであると説明している。

ゲーム性の高い学習活動を次々と取り入れる教師も、毛嫌いして拒絶する教師も、そのゲーム性 (楽しさ) ばかりに目を奪われて、学習にどう役立つ (役立たない) か検証することなく、その価値を判断してしまっている可能性はないだろうか。真に問うべきは、その教具が環境に投入され、そのアクティビティ構造が参加方法を規定することによって、いかなる知的チャレンジや言語使用の状況が作り出され得るか、という点である。

おもしろさの感覚の中には、その人なりに問題をとらえ、思考し、新しい価値を生み出していく創造的思考の萌芽がある。おもしろいと感じることは、その人なりに何かを見つけていることであり、何かを考えていること、そして思いを広げていることなのである。[中略] 子どもがおもしろいと感じることを、授業の出発点とし、また到達点とすること、それが既定のメニューを[超]える創造的能力の開発につながるのではないだろうか。 (田近 1993, p.157)

しかし、学習への貢献度とゲーム性の両方が高い学習ゲームは稀にしか存在しない (伊藤 1998) ことも事実であろう。当然、教師が单元ごとに次々と質の高い教材を制作することも、負担が大きく現実的ではない。しかし、個々の教材の特質を見極める力を養うために、教師は教材というものの本質を深く理解する経験をするべきである。「この教材には学習者が興味を示した」「このゲー

ムは楽しいだけだった」と一喜一憂するにとどまらず、その根底に何があるのか探究することに価値がある。

また同様に、協働学習を目標に掲げているにもかかわらず、メンバー全員の学び合いが必然的に起こるような参加構造を入念に準備せずにグループ活動を指示しては、並行学習になってしまうのは当然である (Wilson & Jan 1993/2004)。学習目標や使用教材に適した学習形態を選択し、それが機能して学習効果が上がるようなアクティビティ構造をデザインすることは、教師の仕事である。また、そのような経験の積み重ねがあれば、当初の授業計画にないことが起っても、学習者の取り組みのようすを観察しながら臨機応変にアクティビティ構造を調整することが可能になるのではないだろうか。

教材やアクティビティは、教室で使って初めて完成する。色や形がきれいなドレスも着心地が悪ければクローゼットで眠ってしまうように、教材の質もそれ単独では判断できず、いかに学習者にとって「やってみたい」「考えたい」と思って取り組める内容になっているかが鍵になる。また、学習者が課題に取り組む過程で使える補足資料やヒント情報が、多すぎず少なすぎず、ちょうどよいタイミングで提供される工夫も重要である。

さらに、小林 (2008) は、質疑応答、ゲーム、ロールプレイ、ディベートなど、どのアクティビティも、評価のために行えばテストに、学習や習得のために使えば学習活動になると説明する。そして、学習活動を意図したアクティビティまでもが、結果的にテストのように使われてしまっている傾向を危惧している。(これは、次章で論じる IRE 型の談話構造と関係があるのではないだろうか。) よくデザインされた教材やアクティビティも、その使い方によって、学習を促進したり停滞させたりすることがあるのだ。

1.4. 本研究の目的と特徴

本研究は、自作アクティビティを用いた結果を、授業談話を手がかりに考察する。また、アクティビティ開発の過程で教師自身がどう成長できるかに関心を置く。

本研究の目的

1. 教師が自作アクティビティを用いる授業では、どのような授業談話が生成されるか
2. 授業談話を変えるために外国語 (英語) アクティビティを開発する過程で、教師はどのように自らの授業観や学習者観を更新するか

本研究の特徴

1. 〈問い－仮説－開発－試用－分析〉の循環的過程における、授業談話データに基づくリフレクション
2. 個別面談・勉強会・データ分析会などを含む、支援的・協働的環境での教師の自己研修

第2章 談話研究と授業談話

この章では、はじめに「そもそも談話研究とは何か」(2.1)ということ、談話の構造(2.2)・機能(2.3)・文脈(2.4)に焦点を当てて、例を挙げて説明する。次に、教室の談話(2.5)を特徴づけるIRE(2.6)とIRF(2.7)という2つのパターンについて、どのような構造を持ち、どのように学習を支援したり阻害したりするものなのか、概観する。IREとIRFを区別しない先行研究が多いが、本研究では、両者の構造の微妙な違いが学習の過程と効果にもたらす重要な差異に注目して、明確に区別する。

2.1. 談話研究とは何か

談話研究(discourse studies)は、会話や文章における言語使用の構造や機能に関心を置く学問領域である。つまり、コミュニケーションのなかで実際に使われているときの言語の姿を捉えようとする試みである。1960年代後半、言語学とその隣接する諸領域(文化人類学、社会学、心理学、人工知能の研究、哲学、など)の間に成立した(橋内 1999)。

2.1.1. 背景: 構造としての言語、機能としての言語

当時、言語構造主義のNoam Chomskyをはじめとする生成文法家たちは、母語話者の持つ文法知識体系が言語能力(competence)であると主張し、その獲得は個々人の生得的能力による心理的現象だと考えていた(橋内 1999)。簡単に言うと、ヒトには言語に特化した情報処理モジュールが生まれながらに装備されていて、臨界期までの数年間(年数には諸説ある)に言語Aの音や文に触れれば、それらのインプットされた情報が体系化されて脳内に言語Aの文法が完成し、正しい言語Aをアウトプットできるようになる、という仮説である。

「言語能力=(イコール) 言語構造についての知識の蓄積」という図式において、実際に言語がどのように使用されるかという言語運用(performance)は考慮されてこなかった。これに対し、社会言語学者のDell Hymes(1971)は、相手や状況に合わせて適切に言語を使って目的を果たす伝達能力(communicative competence)の重要性を指摘した。たとえば、ファストフード店で注文するときに「恐れ入ります。差し支えなければ、ハンバーガーを1つ注文させていただけると大変ありがたく存じます」と言ったとしたら、どうであろう。いかに正しい文法と発音であっても、この特定の文脈(場面・目的・相手・前後の発話の流れ、など)における言語使用としては、あまり適切ではないと

言える。

藤森（2010）は、言葉の意味には2つの側面があると解説する。1つは、脱文脈的な記号としての言語構造が伝える、一般的な意味（たとえば辞書などで定義されている意味）である。このような意味は、話し手がメッセージを言語構造という記号に変えて送り、聞き手がそれを脱文脈的に解読して再生できると考えられているので、言語情報を正確に流暢に処理する能力が強調されることになる。このような言語観を前提にすると、母語話者のような言語処理能力に近づくことが外国語学習の目標になるが、外国語学習者が母語話者の規範を絶対視する姿勢は、「いつまでたっても、相手が正しく、自分が間違っている、という力関係」（田中1996, p.26）を是認することだという指摘がある。

2つ目は、コミュニケーションの文脈に依存して相互作用的に生成される、一過性の意味である（藤森 2010）。意味が「多様に解釈可能な意味のなかから対話者同士の間で合意的に形成され」（p.79）と考えるとき、コミュニケーションとは、もともと話し手の意図と聞き手の解釈のズレが避けられない、不確定な過程である。したがって、「状況と辻褄が合うように積極的な意味の調整をたえず図ることが要請され」（田中 1996, p.26）ている。ズレを感知したとき意味の調整を続けていこうとする柔軟な態度が、コミュニケーションにおいては、正確さよりも重要な要素なのである。

2.1.2. 談話へのさまざまなアプローチ

会話はバラバラの発話の寄せ集めではない。互いに関係し合う複数の発話がある流れに沿って産出される。書きことばにおける文章と文の関係についても同じことが言える。このような発話や文の連なりのパターンが「談話」で、そのようなパターンをもつ会話や文章自体もまた「談話」と呼ばれる。1つ例を挙げる（スクリプト2.1）。

スクリプト2.1

1A: もしもし、A社のAでございます

2B: あ、B社のBですが、資料の件で

3A: まあBさんですか。いつもお世話になっております

4B: 資料は30部でいいでしょうか

この会話について、どちらかと言えば、好感よりも違和感を覚える人が多いだろう。「いつもお世話になっております」と挨拶するAの発話（3）と、さっさと用件に入るBの発話（4）が噛みあっていない。「噛みあっていない」と

いう判断を下すことができるのは、私たちが談話（発話どうしの結びつき方）についての知識を共有しているからだ。「いつもお世話になっております」という発話には、実際に世話になっているかとか、本当に感謝しているかとかいう問題とは別に、談話の上での大事な働きがある。肝心の用件と関係ない発話だからといって割愛すると、会話がギクシャクして、逆に用件がはかどらないこともあり得る。

Larsen-Freeman (2003) によると、外国語コミュニケーションにおいては、いくぶん不正確な発音や文法を使っても、そのために人格を疑われて人間関係に悪影響を及ぼす心配は、通常あまりない。しかし、適切と考えられている談話構造を逸脱してしまった場合、時として大きな社会的ダメージが伴うことがある。

談話は、文脈（context）化された発話で構成される。つまり談話とは、言語使用のなかで文法と文脈の双方から制約を受けながら生成される、まとまりある発話の連なりである（Schiffrin 1994）。従来の統語（syntax）研究は文を最大の単位としてきたが、談話研究は文を超えた談話を分析単位とする。

橋内（1999）によると、狭義の談話分析は談話文法（discourse grammar）に代表される言語学的談話分析を指し、限られた言語現象から仮説を立て、言語研究者の内省によって説明する演繹的方法を用いる傾向にある。一方、談話分析（狭義）とは対照的に、会話分析（conversation analysis）は、自然談話（データ）中の高頻度の現象からパターンを発見していく帰納法を採る傾向にある。代表的なテーマに、話者交代、話題転換、隣接ペア、修復、会話の開始や終結などがある。

本研究は、厳密には後者により近いと言えるが、「会話分析」の語感は、日本では一部の読者に「英会話」を想起させてしまう可能性があると考えた。また、本プロジェクトの参加者それぞれの実態と目標に合わせた研究になるように、「談話分析」よりも広い意味を持たせて、「談話研究」という呼称を採択した。

談話への接近方法はさまざまで、文章中における文と文の配置など談話構造に焦点を当てる研究もあれば、文脈や発話行為（speech act）など語用論（pragmatics）的な側面に関心がある研究や、参加者間の社会的関係や話題選択など社会言語学（sociolinguistics）的なアプローチもある（Finegan 1994; Wardhaugh 1998など）。しかし、談話において構造と機能は不可分であるから、比重が異なることはあっても、両方に注意を払って分析することになるであろう。

2.2. 談話の構造

言葉の構造というと、一般的には、発音、語形変化、語順などに注目が集まることが多い。たとえば、tip と dip における /t/ と /d/ のように、言語において意味に差を生じさせる最小単位は、音素 (phoneme) と呼ばれる。また、意味を持つ最小の単位 (inter- など)、または語の品詞や時制などを変化させる要素 (-ly, -ed など) を、形態素 (morpheme) という。さらに、〈主語＋動詞＋目的語〉という語順のような 1 つの文における語と語の関係は、統語 (syntax) と呼ばれる。

しかし、正しい音素や形態素から成る語を規則どおりに並べた文をたくさん作っても、まとまりある会話や文章を生産したことにはならない。会話のなかの発話と発話のつながりや、文章における文と文のつながりにも一定のパターンがあり、談話文法 (discourse grammar) と呼ばれている。談話文法でよく扱われるトピックには、つなぎ語、指示語、省略、代用、語彙の結束性、新・旧情報の構造などがある (橋内 1999)。下に例を挙げる。

(a) I called Emily yesterday, but she wasn't there.

(b) So, I left her a message.

上に示した例では、but (a) と So (b) が前後 2 文の論理的関係を示すつなぎ語、she (a) と her (b) は Emily (a) を指す代名詞である。また、called (a) と a message (b)、つまり「電話」と「留守番電話のメッセージ」には意味的な結束性があるし、called, wasn't (a) と left (b) は時制を共有し結束している。さらに (b) では、旧情報 her よりも新情報 a message が、強調のポジションである文尾にきている。試しにこの 2 文の順序を逆にしてみると (b→a)、明らかに不自然な談話になるだろう。

さて、このように言語構造を概観すると、「音素<形態素<語<文<談話」のように小さな構造が集まって上位構造を形成するような、整然として揺るぎないヒエラルキーが存在しているかに感じられる。しかし、Payne (2011) によると、この構造自体が言語なのではない。言語の本質は「潜在パターンと表現との調和 (the harmony between underlying patterns and external expression)」(p.1) にある。仮空の状況ではあるが、Payne (2011) が興味深い例を挙げて説明している。ある時、異なる言語を話す 10 人が無人島に移住すると仮定する。その島の自然環境で繰り返し起こる何らかのできごとがあるはずだ。それに適した行動を人々が繰り返しているうちに、やがてコミュニティ特有の言語・非言語コミュニケーション行為のパターンが現れてくるだろう。そして、この島

で生まれる子どもたちは、その言語や行動、思考様式を共有する母語話者となってゆく。

Larsen-Freeman (2003) は、文法 (grammar) を “grammaring” (p.13) として再定義している。暗記して蓄える「知識」ではなく、コミュニケーションにおいて能動的に使う「スキル」として、listening, reading, speaking, writing と同格に位置づけようという提案である。従来は、意味 (meaning) と表裏一体になっている構造 (form) の知識を身につけ、それを応用してコミュニケーションをとるという、静的な二項関係で言語が考えられてきた。しかし、力動的 (dynamic) なコミュニケーションの状況 (use) では、form - meaning - use が相互に影響し合って、意味が合意される (図2.1)。



図2.1 Form - Meaning - Use (Larsen-Freeman 2003, p.35を参考に作成)

私たちは、談話構造の知識を使って、文脈のなかでの単語や文の意味を理解したり、次に相手が話すことを予測したりして、コミュニケーションを円滑にしたり味わい深くしたりしているのである。

よく知られる談話構造の例として、隣接対 (adjacency pair) が挙げられる。隣接対とは意味的に呼応し合う複数の発話である。互いに隣接することが多いが、間に数ターン挟んで位置することもある。

スクリプト2.2

- 1A：どうぞお入りください _____
- 2B：広い玄関ですね _____
- 3A：いいえ、古いだけで _____
- 4B：では、お邪魔します _____
- 5B：あの、これ、つまらないものですが _____
- 6A：まあ、お気遣いいただきまして、すみません _____

上のスクリプト2.2では、「どうぞお入りください (1)」という招きと「では、御邪魔します (4)」という応答からなる隣接対の間に、A 宅の建物への賛辞と応答 (2と3) という隣接対が挟まれている。さらに、手土産の受け渡しを巡る次の隣接対 (5・6) が続いている。

2.3. 談話における発話の機能

談話における言語機能について、Jakobson の 6 機能説と Hymes の 7 機能説を合わせて、橋内 (1999) が言語機能を 7 種類に分類している。それらを参考に、表2.1にまとめる。

それに照らしてみると、スクリプト2.2の「どうぞお入りください (1)」は動能的機能 (②)、「広い玄関ですね (3)」は社交的機能 (④) と考えられる。「あの、これ、つまらないものですが (5)」には手土産の存在を相手に伝える関説的機能 (③) があるが、後続の「お受け取りください」が省略されている

表2.1 言語機能の分類 (橋内 1991をもとに作成)

機能の種類	説明	例
①情動的 (emotive)	話し手の感情を言葉で表現する	Oh, I'm very happy. / My goodness!"
②動能的 (conative)	聞き手が行動を起こすよう働きかける (命令・要請・依頼・勧誘)	Please go! / Don't go. / Would you go? / Let's go.
③関説的 (referential)	状況や場面 (上記 a 以外) について情報を伝達する	You have five messages. / I forgot my homework.
④社交的 (phatic)	儀礼的な声かけ、用件の前後の緩衝材のはたらき	Hello. / The weather is nice today. / Bye.
⑤メタ言語的 (metalingual)	ことばでことばを説明するはたらき	'Meta-' is a prefix that means 'after', 'beyond', or ...
⑥詩的 (poetic)	言語表現そのもので遊ぶはたらき	しりとり、語呂合わせ、早口ことば、韻文、頭・脚韻
⑦文脈的 (contextual)	どのようなジャンルの話をしているか明示的に断る	Now, let me tell you a story. / This is just a joke.

ことは容易に推測できる。よって、相手に土産を受け取るよう促すという動能的機能(②)も暗示的に含んでいると解釈できる。発話はそれぞれの種類ごとに、聞き手に対して独特の効力を持っているのだ。

同じ表現でも、それが発せられる文脈によって意味が変わる。下の3つの「わかりました」という発話を比較するとき、どれが社会的に適切(不適切)だろうか。

- (1) 上司: 今日の予約を確認しておいてくれ
部下: わかりました
- (2) 上司: 今日は3件の予約が入っている
部下: わかりました
- (3) 上司: きみが忘れていた予約を確認しておいたよ
部下: わかりました

(1)の「わかりました」は、上司に頼まれたとおりの具体的な行動(=予約の確認)をとる意志を伝えている。(2)の「わかりました」は、予約の件数を文字通り理解したというシグナルであるのに加えて、上司から具体的な指示がなくても3件の予約について何をすべきか心得ているという意味が含まれている。不適切だと考えられるのは(3)である。上司が間接的に謝罪を要求していると思い至らず「申し訳ありませんでした」の一言が言えないことで、相手の心象を悪くする恐れがある。

2.4. 談話における発話と文脈

談話研究は、まとまりある発話(書きことばの場合は文)を文脈の中で扱う。「まとまりある発話」はテキスト(text)と呼ばれ、主題の統一性(unity)と文法・語彙の結束性(cohesion)が認められる。つまり、1つのテキストは全体をとおして1つの主題を扱い、同一テキスト内にある複数の文は同一、同種、または互いに関連した時制や語句などを共有している。このようなテキストは、文脈(context)のなかで解釈されて初めて、その意味や機能が鮮明になる。

コンテキストは、言語的文脈と非言語的文脈の2種類に分類できる(橋内1999)。1つ目の「言語的文脈」(linguistic context)は、テキスト内の前後関係や、別のテキストとの関係である。たとえば、「広い玄関」と言うだけでは、「建物内部の入り口付近のスペースが大きい」という文字通りの情報しか伝わらない。ところが、それが下のようなテキスト内(intratext)の文脈(スクリ

プト2.3より)に位置づけられると、「広い玄関」という表現が訪問客 B による A への賞賛(お世辞も含む)であることがわかる。

スクリプト2.3

1A: どうぞお入りください

2B: 広い玄関ですね

3A: いいえ、古いだけで

この訪問の前日に、下のような会話(スクリプト2.4)があったとしよう。

スクリプト2.4

1C: A さんのお宅は、もう玄関から広くて驚きますが、客間はそれに輪をかけて、想像を超える豪華さですよ。

2B: それは、明日お邪魔するのが楽しみです。

3A: いいえ、とんでもない

すると、スクリプト2.3における「広い玄関」へ言及(2B)には、C に対する同意や、さらに豪華であると噂される客間への期待の表明も含まれると解釈できる。このように、テキスト間(intertext)で影響を与え合うので、1つのテキストを解釈するうえで別のテキストが文脈となる。

さらに、典型的な談話を念頭に置いたうえで(つまり、テキスト間の文脈を利用して)予期されるパターンを故意に崩すことによって、特別な意味を伝えようとする場合もある。

スクリプト2.5

1 夫: (妻のお気に入りの皿を割る。ガッチャーン)

2 妻: はい、ありがとう

上のスクリプト2.5の「ありがとう」(下線)は通常は感謝を表す言葉だが、「ありがたくない」ということが明白なこの文脈では、別の意味になる。怒りを冗談に紛らせながら「やってくれましたね」という皮肉を含んで言っているのだから、夫には暗に謝罪が期待されている。

談話研究では、「個別の表現」と「場面や文脈」との関係を考慮に入れて、会話や文章を特徴づけるパターンを考察する。通常その文脈では言わない表現が使われている部分、特定の表現を使うべき文脈なのに別の表現が現れている

部分、不自然な沈黙などに注意を払い、それらの意味を解釈するのである。

コンテキストの2種類目は非言語的文脈 (non-linguistic context) である。話しことばなら、声の質や大きさ、スピードや間、ジェスチャーや顔の表情、身体の向きや距離などである。「広い玄関ですね」という発話 (スクリプト2.3より) も、言い方によって好意の賞賛と解釈されたり、皮肉や嫌味のように聞こえたりする。

書きことばにおける非言語的文脈には、筆跡やフォント、媒体、エモーティコンの使用、テキストを目にする人・時・場所、などがある。たとえば、同じ言葉でも、床に落ちているレシート裏にボールペンで走り書きされている場合と、繁華街の電光看板に派手な色でフラッシュしている場合とでは、意味合いが違う。

4桁の数字「2014」は、ホテルのドアの表示なら twenty fourteen だし、「090-△△△△-2014」なら two-zero-one-four と読まれる。また、カレンダーに書いてあれば two thousand and fourteen である。しかし、近年は the year 2014 も the year twenty fourteen と読む人が増えているので、時代というコンテキストも関係してくる。

談話研究では、発話と発話、発話とテキスト、テキストと言語的・非言語的コンテキストなど、多層的な相互作用に目を向けることになる。1つ例を挙げたい。アメリカでは、よくウィットに富んだ絵葉書を見かけるが、筆者は5年くらい前に次のような絵葉書を見つけた (写真2.1)。星条旗の一部が変わっているが、それは何のメッセージになっているのだろうか。

ウェブ非公開

ウェブ上での使用許可が確認できなかった
イラスト等は、電子版で非公開としている。

写真2.1 絵葉書

本当の星条旗には、50の州を表す星があり、合衆国建国の理念である独立・自由を象徴している。それをコカ・コーラとかアップルとか大企業のロゴに変えたということは、「アメリカは、もはや自由をたたえる国ではなく、大企業の理念に賛同する国になった」ことを示唆しているとも解釈できる。

さらに、これは絵葉書であるから、誰かが投函し、誰かが受け取ることもある。これを受け取る人は状況によって、「アメリカはこんなに大企業があつてスゴイな」と感じるかもしれないし、「金に魂を売り渡すなんて、アメリカの栄光はもう終わったも同然だ」と思うかもしれない。この1枚のポストカードの意味を考えても、本当の星条旗、変化した部分、制作者の意図、受け取り手の状況など、いろいろな文脈の要因が影響し合うのである。言葉や図などの意味は、言葉や図などの中に入っているのではなく、人が発し、受け取るときに、いろいろな要因の影響を受けて、その都度、生まれてくるのである。

言葉の「意味」には、語句や文形が表意（*explicature*）している言内の意味（意味論 *semantics*）と、場面・状況のなかで含意（*implicature*）される発話の言外の意味（語用論 *pragmatics*）がある（Bax 2011）。たとえば、誰かが「由美は女性だが管理職だ」と言った場合、「由美は女性、由美は管理職」という文字どおりの意味のほかに、「日本では管理職に就く女性のごくわずかだ」という含意があるかもしれない。また、「女性は管理職には向かない」という含意があると解釈された場合には、セクハラ発言として問題になるかもしれない。話し手、聞き手、発話状況などによって、意味は変わるのだ。言葉は *discourse* において、もはや中立的記号ではなく、文化的な意味や力関係（*power*）と複雑に結び付くのである（Kramsch 1998; Hall 2002; Johnson 1995 ほか）。

2.5. 教室の談話

教室談話とは、教室という教育実践の場において現実に使用されている文脈化された話しことばによる相互作用（藤江 2007）である。「授業談話」と呼ばれることもある。授業のコミュニケーションに参加するためには、その活動では誰がいつ発話するのかといった参加の権利と義務に関する「参加者構造（*participation structures*）」を理解する必要がある（藤江 2010, p.62）。また、Erikson（1982）は、参加構造は「学習課題構造（*academic task structures*）」と「社会的参加構造（*social participation structures*）」（p.153）の2種類からなると論じる。前者は、教科内容の取扱い順序や、タスクを合理的に行う手順などを含む。後者は、発話のターン取りや隣接対など、発話の権利と義務の割り当ての構造である。

Johnson（1995）によると、授業中の教師と学習者の言語コミュニケーションの在りようは、外国語学習の質に大きく影響する。学習者が目標言語を使ってさまざまなことができるようになるには、授業中にもさまざまな言語活動を経験する必要がある。あらゆる言語習得は、学習者がその言語を使った交流過程に参加した結果なのである（Ellis 1990）。学習者が授業中にどのような目標

言語習得の機会を得られるかは、その教室で教師や学習者がどのように交流しているかにかっている (Allwright 1984)。

授業中のアクティビティを学習者がどう受け取り、どう参加するかは、授業談話の在りように大きく影響される。したがって、教師が授業談話のダイナミズムを理解するようになれば、よりよく談話パターンをモニターし調整することが可能になり、学習を促進するような環境作りに役立てることができる (Johnson 1995)。

教室のなかで発せられている言葉は、情報が飛び交いそれが子どもの頭のなかにも入っていくというものではない。その言葉を発する背景にあるその人の思いや思考、それらが生まれていく過程を文脈のなかで受け止め理解しようとすることによって、言葉の深い理解が可能となる。(秋田 2010b, p.1)

教育者たちの目の前に、〈教師と学習者が、言葉を主たる道具として意味交渉しながら、協働で知を創る営み〉としての授業の側面を具体的にとらえられるかという挑戦状が、差し出されている。

第二言語習得の領域には、言語習得への教師発話の影響を調査する分野がある。たとえば、多くの教師が学習者の言語能力に合わせて言語構造を調節して話すことが明らかになっており、ティーチャー・トーク (teacher talk) と呼ばれている。ティーチャー・トーク研究と教室談話研究の相違点は、前者は教師の発話を他の要素と切り離して考察するのに対し、後者は教師の発話を授業全体のダイナミズムに作用する要素の1つとして分析する点である (Johnson 1995)。

生徒と教師の〈いま、ここ〉の学びの様相は複雑で、その複雑さを損なわずに授業を直接見て理解することは至難の業である。また、テストをすれば学習結果の一面は知ることができても、授業過程での変化を測ることはできない。そのため、授業研究でも、教師の説明、板書の工夫、挙手する生徒の数など、限られた現象の限られた側面だけとらえて「よい・悪い」と評価されてしまうことが多い。教育者が談話を分析することにより、個々の発話や行動を他の発話や談話全体との関係でとらえられるようになれば、多くの貴重な発見がもたらされ、授業研究の文化も変化していくかもしれない。

2.6. IRE—教室談話における教師と生徒の非対称性

教室談話の研究により教師と生徒の発話量の非対称性が指摘されている。概して教師の発話量が学習者の発話量より圧倒的に多い傾向がある。2003年

TIMSS の国際比較調査は、教師の発話量が生徒の発話量より平均で 7 倍も多いことが明らかにされた (秋田 2010c)。

量だけでなく、発話の種類も非対称的である。どの校種や教科にも共通する談話パターンには、教師が 1 人で話し続けるレクチャー型に加えて、IRE の連鎖 (Mehan 1979) がある。授業を始めとして、多くの教授場面では、「教師による働きかけ (Initiation) — 生徒による応答 (Response) — 教師による評価 (Evaluation)」という発話の連なりが、繰り返し現れるのである。

下の 2 つの談話について比較してみてほしい。右側〈教授場面の会話〉における発話番号 3 (下線部) で、教師は何を言うであろうか。

〈一般的な会話〉

1A: Where's the cat?

2B: It's under the bed.

3A: Thanks. / Oh, again!!

〈教授場面の会話〉

1T: Where's the cat?

2S: It's under the bed.

3T: _____

左側の〈一般的な会話〉では、猫を探している A が Where's the cat? (1) と聞いて B が It's under the bed. (2) と答えたら、3で A は Thanks. と礼を述べるかもしれないし、いつもベッドの下から出ようとしない猫にうんざりしていて Oh, again!! と言ったりするかもしれない。また、She really likes it there!!/ Will you take her to her vet appointment today? / Shoot! I need to vacuum the carpet again. / Who's cat is it anyway? など、3A に入り得る発話の候補には限らない。

反対に、右側の〈教授場面の会話〉で教師が学習者に (または保護者が子どもに) ピクチャーカードなどを見せながら Where's the cat? (1) と聞き、学習者が It's under the bed. (2) と答えたら、たいてい教師は 3で Very good. とか Are you sure? と、生徒の答を評価するコメントをする。教授場面特有の談話パターン、IRE が存在しているのである。

I (Initiation)

教師による発問や指示、発話の連なりの始点

R (Reply / Response)

学習者による返答や反応

E (Evaluation)

教師による評価、発話の連なりの収束点

まず、IRE の *I* は教師による Initiation で、教師が意図する答を学習者が言えるかどうか、試すための働きかけである。英語授業では、「この意味は何ですか?」「その理由は?」といった発問、「イントネーションに気をつけて発音し

なさい」「これを英訳しなさい」という指示、「〇〇さん」とか「次」という指名などが代表的な *I* である。口頭ではなくジェスチャーで行う *I* もある。すでにルーティーンが確立している教室なら、教師が目で合図したり、フラッシュカードを見せて首を傾げたり、ストップウォッチを持つ手を高く上げたりするだけで、学習者が *I* の意味を理解すること多いだろう。

次に、*R* は生徒による応答 **Reply** または **Response** で、たいていは非常に短く、1 語や 1 文で終わることが多い。教師の質問に答える、指示に従って発音したりする、うまく答えられずに「わかりません」と言う、うつむいてしまう、なども *R* の一形態と考えられる。たとえば、非言語の **Response** を重視する教授法 **Total Physical Response (TPR)** では、教師が “Touch your nose.” と指示 (*I*) すると、学習者が鼻に触れ (*R*)、教師が “Good.” と評価 (*E*) する。

最後の *E* は **Evaluation** で、教師が学習者の答を評価する。正解なら **good** や **well-done** と言ったり、うなずいたりする。不正解なら、語尾を上げながら学習者の答を繰り返すことが多いと言われる。「もう一度よく見て」「なぜ、そう思ったの」というように間接的に間違いを指摘することもあるだろうし、別の学習者に同じ質問をする可能性もあるだろう。

私の知り合いの先生で、生徒が答えるたびに “OK” と言うので、ニックネームが “OK” になっている方がいた。「英語教師はいろいろな英語の褒めことばを知っているほうがよい」と言われることがある。たしかにそうだと思うが、**excellent / awesome / terrific / way to go** など言い方を変えても、全て *E* にあたることを申し添える。

IRE は、教師がコントロールを保持する典型的な方法である。教師のコントロールには、話題に関するコントロール (**thematic control**) と、どのタイミングで誰が話すかという参加に関するコントロール (**interactional control**) がある (Lemke 1985)。**IRE** が出現する場面では、教師はすでに正答を用意していて、生徒が自分と同じ答を言えるかどうか確かめるために質問をする。そして生徒は、教師が求めている答を推測して、短く応答する。したがって、教師は **IRE** を使うことで、その話題をいつ打ち切って別の話題にするか、誰にどれくらい話させるか、談話の流れをコントロールしやすくなるのだ。

WGBH Boston & the American Council on the Teaching of Foreign Language (2004) 制作のビデオで、**Joan Kelly Hall** は **IRE** の功罪について解説している。教室における **IRE** は、短時間で理解度をチェックするのに非常に有効である。**IRE** で基本事項をさっと確認してから応用の活動に移るのなら、何の問題もない。しかし、**IRE** ばかりの授業だと、学習者の心は鈍く硬くなってしまい (**numbing of minds**)、授業への参加や知的好奇心が低下する。ビデオの中で

Hall は、“[Long-term exposure to the IRE] limits their [students’] participation, their intellectual activity and even their social connection with what’s happening in the classroom.” と主張する。つまり、IRE パターンには、教師による統制を容易にする働きと、その代償として、学習者の主体的参加を制限する機能が備わっているのである (Hall 2002; Johnson 1995 など)。

一瀬 (2010b) も、IRE 型の授業コミュニケーションの弊害を 3 つ挙げている。まず、IRE 型コミュニケーションで学習者に求められる発言は、教師の問いに応じる R に限られる。よって、自発的に何かに気づいて発言すると、おしゃべりと思われ注意されることがある。2 つ目に、「正解」することに過大な重きが置かれ、それ以外の発言は排除されてしまうので、多様なアイデアが出にくくなる。最後に、教師が意図した「正解」を超えるような知識や理解が生まれる可能性が抑圧される。

多様な考えを交流するためには、子ども同士が共通の土俵に立つ [中略] ために必要な知識や情報を共有する必要もあり、時には教師がそれを伝えたり、資料等で提示する必要がある。重要なのは、そのような知識や情報を獲得することが目標ではなく、それらを用いて教材についての知識を深めることであり、そのための問いや教材を、教師が準備しているかどうかである。 (一瀬 2010b, p.25)

学習者が教師の頭の中にある「正答」をなぞる過程は、真に相互作用的とは言えない。相互作用とは、複数の人や物が互いに影響を与え合う過程である。相互作用の結果として、それぞれの中に変化が起きるし、そのような場においても何か新しいものや意味が生まれる。

同様に「ダイアログ (対話)」も発話どうしの相互作用と考えられる。IRE 型の談話も、複数の人が代わるがわる話すので、一見ダイアログのように見える。しかし、学習者が言うべきことは教師がはじめから決めていて、それ以外の発言は排除されることが多い。学習者は自分の考えを話すというより、教師の正答を教師の筋書きどおりなぞっているのだ。つまり、ダイアログのような相互作用が抑えられ、かわりに教師のモノログの一部を学習者が代わりに言うような談話構造が、IRE だと言える。

秋田 (2010c) は、「断片的な一問一答式のやりとりでは教師のなかでの筋はできても子どものなかには意味のまとまりはみえてこない」(p.13) と指摘する。それでも、多くの子どもたちは幼稚園のころから IRE パターンに慣れ、ほとんど無意識に使いこなすようになる。IRE という教授場面独特の不自然なパターンは、学習者がそれを認知し承認するから成り立つ。実際、多くの学習

者は、十分に練られていない発問や指示にさえ、答（応）えようと努力する。前述のとおり、その場面その場面で一般的に承認されている談話パターンから逸脱することは、社会的なリスクを伴うからである。教師から「反抗的だ」と叱られたり、他の学習者から「目立ちたがり屋」と思われたりしないためにも、学習者たちは先生の答を言うのである。

学習者1人1人は、「個別の学習経験や生活経験を背負った固有名で生きる存在」（藤江 2010, p.63）である。慣れきってしまうと感覚が麻痺するが、自分の意志とは関係なく、つまり自分が納得していない文脈のなかで、他人が聞きたいことを言わされることは苦痛なのである。それを物語る、学校以外の近代的施設における例を2つ挙げる。

1つ目は、知人の阿部さん（仮名）が病気で意識不明になり緊急手術を受けた時の話である。意識が戻り、看護師さんから「お名前は？お名前言えますか？」と聞かれたとき、阿部さんはただ「ふふっ」と笑ったそうだ。それを見て、ご家族は「ああ、大丈夫だ」と思ったという。医療スタッフが患者に対して、大きく、ゆっくり、「お名前は？」と聞くときの、幼い子どもと話すような口調を想像してみしてほしい。阿部さんは、初対面の人からそのような口調で不躰に名前を聞かれて、思わず笑ってしまったようだ。

もう1つ、老人介護施設に入居されている加山さん（仮名）のエピソードである。あるスタッフが人さし指を自らの鼻にあてて、「これは？」と加山さんに聞いたそうだ。（ここでも独特のイントネーションが想像できる。）「私の名前を憶えていますか」という質問の意図を理解できるにもかかわらず、加山さんはわざと「お鼻」と答えたそうだ。

これら2つの例も、権威的立場にある人物が（もちろん善意からであるが）答を知っているのに質問をする、IRE と言える。学校の教師と生徒、病院の看護師と患者、介護施設のスタッフと入居者のあいだで当たり前のように使われている談話パターンだが、阿部さんや加山さんは、求められるままに *R* を産出することに抵抗を見せた。時として、IRE に逆らい、相手のモノローグをなぞるかわりに自分の表現をすることは、自らの尊厳を守ろうとする行為と言える。IRE の *R* は「自己表現」とは違うのだという認識を持つことは大切だ。教師は、その利点と危険を理解したうえで IRE を使っていきたいものである。

2.7. IRF・レクチャー型 / IRE 型の教室談話からの脱却

教師が創造的な授業をしたいと思っても、結果的に伝統的な IRE 型談話の授業になってしまうことが多い。いったい、IRE 一辺倒の授業を脱却して、対話型の創造的な学習を取り入れることは、可能なのだろうか。教室談話のな

かに IRE が出現しないとき、代わりに IRF が現れることがある。

<i>I</i> (Initiation)	教師・生徒による発問・指示・疑問・提案
<i>R</i> (Reply / Response)	教師・生徒による <i>I</i> への返答や反応
<i>F</i> (Follow up / Feedback)	教師・生徒による <i>R</i> への追加・補足・反応

IRF の initiation (*I*) では、教師だけでなく生徒も、議題を提出したり、質問したりして、対話を開始させることができる。この *I* には、「図を書いて説明してください」「これと関連する例を挙げてくれますか」などのように、相手の思考を刺激し、深めたり発展させたりするものが多い。すでに用意してある正答を相手に短く言わせるのが目的ではないのだ。

これに対する教師または生徒の reply / response (*R*) は、長く広がりのある応答になることがある。IRE の *R* が数語の長さに限られ、たいていドリルから直接引用した語を使って発話されるのと比較して、IRF では、学習者も教師の先導を待たず自発的に、句や文を使って発話する (Johnson 1995)。Follow up / Feedback (*F*) は、*R* への補足や、*R* を聞いて思いついた自分のアイディアの提供など、*R* と関連を持つさまざまな種類の (評価以外の) 発話である。

スクリプト2.6

- | | |
|---|------------|
| 1 生徒 A: 4 時45分だよな? | … <i>I</i> |
| 2 生徒 B: 4 時45分じゃなくて、3 時45分だよ | … <i>R</i> |
| 3 教師: 4 時45分のときの時計と、3 時45分のとき
の時計の違いを教えてください | … <i>I</i> |
| 4 生徒 B: いまは短い針が 3 と 4 の間にあるから… | … <i>R</i> |
| 5 生徒 A: そうか、まだ 4 時にはなってないってことか | … <i>F</i> |
| 6 生徒 B: もし 4 時45分だったら、4 と 5 の間だから | … <i>F</i> |

上のスクリプト2.6で IRF パターンを確認する。まず、教師ではなく生徒 1 が話題を提出 (*I*) し、生徒 2 がそれに対する自分の考えを述べている (2)。教師はそれら进行评估するかわりに、正答より考え方を重視するような質問 (*I*) をする (3)。教師のこの支援があったからこそ、2 人の生徒は 4～6 で互いの考えを補足し合う (*F*) 過程で、短針が 4 に達しているかどうかを鍵であるということを明示的 (explicit) に理解することができたと考えられる。

IRE 型談話では教師は情報提供者および評価者の役割を担うが、これと対照的に IRF では教師がファシリテータの役割を果たす。佐藤 (2010) は、ファ

シリテーションを「聴く一つなぐーもどす」と表現し、これが教師の仕事であると言う。

教師は子どものもがきを見ていない。だから「分かった人、できた人いますか」と問う。これでは、自信のない、分からない子どもは発言できなくなる。それよりも「〇〇さん、何かモヤモヤしているようだね」と子どものつまずきやわからなさを訊き、みんなで困ることを共有する。[中略] 子どもの発言が曖昧なときは「それは、どういうこと」とか「別の言葉で言ったらどうなるか」などと切り返す。さらに一人の表現を仲間に「〇〇さんは、～といったが、△△さんどうだろうか」と共有する。(佐藤 2010, pp.199-200)

正解に辿りつくことと、理解に辿りつくことの間には、決定的な違いがある(Cazden 1991)。自分たちの経験と省察を経て自分たちなりの答を協働で出した場合、学習者にとってその答は圧倒的な存在感をもつ。また、答に辿り着くまでの過程で自分の世界観がどんどん変わっていく感覚こそが、自主的学習の醍醐味である。教師は、学習者から期待どおりの答が出たときに、自分の考えを付け加えてまとめてしまうことがある(佐藤 2010)が、これは「学びを切る」(p.199)行為である。教材や他者の言葉を自分の既有知識とすり合わせて、新たな知を創造するためには、十分な時間と対話が保障されなければならない。

WGBH&ACTFL (2004) のビデオにおいて、J. K. Hall は、IRF 談話が出現する授業では、いつ話すか、次に誰にターンを譲るか、いま進行中の談話にどんな参加のしかたをするか、ということを学習者が自分で決めることができると解説している。授業時間のほとんどを教師が統制する IRE 一辺倒の教室とは異なり、学習者は徐々に自分たちの学習に責任を持つようになる。

また、Hall は、IRF 型の談話が生まれるのは、学習者と教師がトピックに興味を抱き、積極的に学習の対話に参加しているときであると解説する。学習者が学習者に質問したり、教師が学習者に補足説明を求めたり、学習者が教師の話をもとめたりする。対話は、細い一本の道を行くように進むのではなく、木の枝、または、蜘蛛の巣のような広がりを見せる。

IRE だけで進行する外国語の授業では、学習者の知的活動は、暗記した内容を思い出して答えることに偏ってしまいがちであるが、それと対照的に、IRF が出現するときには、教師と生徒、生徒どうしのつながりのなかで、多様な言語コミュニケーション活動が可能になる。

しかし、IRE が悪く IRF が良いということではない。Johnson (1995) が指摘するように、教師はその授業の目的に応じて、どのような種類のアクティビ

ティを計画するか（たとえば、言語構造に焦点を当てたパタンプラクティスにするのか、より意味に焦点をあてた会話にするのか）選択する。談話構造も、授業目的に相応しいものを選択し、使い分けられることが望ましいのである。

第3章 談話の事例研究

この章では、はじめに、授業研究において談話に光を当てると何が見えてくるのか、論じる(3.1)。続いて、合計3つの英語授業以外の談話(先行文献より2つと、学生が提供してくれた事例が1つ)を調べてみたい。談話研究をとおして「学習」をさまざまな角度から見つめるために、種類の異なる談話を集めた。通常さまざまな解釈が可能だと考えられている詩の授業(3.2)、正答が1つしかない算数の授業(3.3)、教室外で友人どうしで一緒に雑誌を読む場面(3.4)である。この章の最後には、読者と一緒に、英語の教科書を使った授業の談話をイメージしてみたい(3.5)。

本プロジェクトの参加者たちも、大学の授業の演習として、談話を集めたり分析したりイメージしてみたりすることにより、談話について理解を深めた。

3.1. 談話研究から見えてくる授業の風景

研究授業などで観察者たちに「どんな授業でしたか?」「どう思いましたか?」と聞くと、「テンポよく進んで、楽しい授業でした」「もっと生徒たちが活発に取り組める雰囲気があればいいと思いました」というように、たいいてい大雑把な印象や結論だけが語られる。「テンポがよい」「活発に取り組みにくい雰囲気だ」と判断した根拠を、「教師がこう指示したとき、生徒Aがこう言ったら、生徒Bがこう反応して、そのとき教師はこうやっていた」と一連の発話や行動を具体的に示すことは、思いのほか難しい。

表面上はIRFのように見えてもスクリプトを丁寧に読むことでIREだとわかる談話もあれば、その逆もある。また、教師にとってIREとIRFを正確に分類できることに加えて、さらに大事なものは、生徒と教師が言葉を使って何をしているのか見る力をつけることである。教師の視線を追いながら授業のビデオを見ると、多くの教師が授業中に学習者をあまり見ていないことがわかる。漠然と学習者の方向を見ていても、授業を進行するううえで重要な手がかりになるような学習者の表情や動きを見逃し続けていることが多い。授業談話の研究は、「テンポ」や「雰囲気」と呼んで理解したつもりになっているものの中身を丁寧に詳細に調べ直すための手法であり、教育実践者にとって談話研究の目的は、教室のコミュニケーションについて理解を深めることである。

談話研究は、1つの発話を取り出して「誰が何をどう言うか」調べることに留まらない。隣接する他の発話や何ターンも離れた発話、談話全体や状況との関係からも、「それを言う(言わない)ことによって何をしているか」を読み取りたい。

3.2. 事例研究① 詩の授業

下の授業トランスクリプト3.1は、1981年11月に行われた大西忠治氏と中学3年生による国語授業の記録（大西忠治編集『国語教育評論』第11号，明治図書）から、柴田（2006）が一部抜粋（pp.150-169）しているものである。Vygotsky 研究・翻訳の第一人者である柴田は、著書『批判的思考力を育てる－授業と集団学習の実践』のなかで、「思考の格闘」の授業例として引用し、惜しみなく絶賛している。

以下、トランスクリプト（ページ左）を詳細に点検（右）してみたいと思う。基調となるパターンは、IRE か、IRF か。柴田が言うように、生徒たちは詩と格闘して思考を深めているだろうか。それは、どのような言葉となって談話に表れているのか。1人の思考や言葉は、他者の思考や言葉と、どのように出会っているのだろうか。

レモン哀歌 高村光太郎

- a そんなにもあなたはレモンを待っていた
 - b かなしく白くあかるい死の床で
 - c 私の手からとつた一つのレモンを
 - d あなたのきれいな歯ががりりと噛んだ
 - e トパアズいろの香気が立つ
 - f その数滴の天のものなるレモンの汁は
 - g ぱつとあなたの意識を正常にした
- （以下省略，昭和14・2）

トランスクリプト3.1

- 1T: …「歯が噛んだ」というのね。白い歯
と言うたんですから、当然何が頭に浮かぶ
- 2S: 健康的
- 3S: 白く清潔な歯
- 4T: 歯ばかり言う
- 5S: 歯を磨いている
- 6T: ああ、もうそれはすんだんだ。白い歯
というたら、次
- 7S: 清潔
- 8T: 白い歯と言うたんでしょう。当然、反
対のことを考えな

まず、発話番号1で、教師が生徒に質問している（I）。2と3は、それに対する生徒の応答Rである。（3Sは、2Sへの*follow up*ではなく、1Tへの返答になっている。）どちらのRも短く終わっている。これは、1Tの「何が頭に浮かぶ」という発問Iが、説明や理由を要求していないことが一因である。このように、発問の特徴によって、応答の性質は変わってくる。

4は、教師による評価Eである。生徒の応答2と3が、教師の期待する答と違っていることを注意している。

4T「歯ばかり言う（E）」が、歯ではなくレモンについてのRを要求していることは、8T下線部「当然、反対のことを考えな」と11S「レモン（R）」12T「だから（E・I）」の出現を待って、事後的に理解できる。

- 9S: 黒い歯 (笑)
 10T: 白い歯が何を噛んだの
 11S: レモン
 12T: だから
 13S: 黄色い
 14T: 何と何の
 15S: 白と黄色
 16T: 白と黄色の一種の対比で、白い歯と黄色いレモン。これはどういうことですか。さわやかな感じね。さわやかな美しさですね。ところが、もう一つというのは、「がりりと噛んだ」ですね。「がりりと噛んだ」、はい
 17S: 音
 18T: つまり
 19S: 力強い
 20T: 力強いというのは、病人らしく
 21S: ない
 22T: 病人らしくないね。このへんの図はいかにも智恵子の健康な、いますぐ死ぬ人と思えないね。これが一つ、それから
 23S: おいしそう
 24T: いかにもおいしそうな、それもあるでしょう。それから
 25S: 異常な感じ
 26T: 異常さを感じるね
 27S: 子どもっぽい
 28T: 子どもっぽい、これもさっき言った。さあ、それだけ？ほーら、そない言うたら、一つところにこだわってしまう、おまえたちは、必ずそうだよ。いいですか。いま、言ってるのは、智恵子のことばかり言ってるじゃないか。今度はパッと見方を変える。この「がりりと噛んだ」は何を表している。智恵子のことばかり言ってるでしょ。

つまり、1T 単独ならオープンエンドの発問に見える。しかし、「白い歯」から当然連想するものを質問 (*I*) した時点で、教師は「黄色いレモン」以外の *R* は不正解とし (*E*)、*F* (考えの根拠を聞くなど) を、*R* に対して提供していない。

業を煮やしたのか、教師は10から、スモールステップの発問形式に変えている。そして *R* が満足いくものなら (11、13、15) 教師はそのまま次の *I* など (12、14、16) に進むかたちで、無言の *E* を伝えている。

用意してあった「正解」が出た後は、16で教師が「さわやかな美しさですね」と自分で結論を出し、さっと次の話題に移っている (*I*)。本来生徒が気づくべき重要事項は、教師が言ってしまうている。

17以下も、生徒の発話はどれも教師の *I* に対する短い *R* ばかりで、他者の発話への *F* が欠如している。その *R* は、17「音」、19「力強い」、21「ない」、23「おいしそう」などで、思考を深めているというより、教師に誘導され、まるで連想ゲームのようにポンポン言葉を投稿している。

特に、20T「病人らしく」21S「ない」22T「病人らしくないね」という IRE の連なりには、教師のモノローグをなぞることが生徒の役割になっていることが、色濃

1人が言うと、そっちのほうばかりこだわっている。智恵子ではないほうからいくんですよ。噛んだのは智恵子でしょ。じゃあ噛まれたほうは

29S: レモン

(以下省略、下線は三野宮)

く表れている。

28は、教師が1人でターンを保持するレクチャーになっている。下線部では、生徒が「反対のことを考えな(8T)」という注意を生かせていないので、再度繰り返している。

トランスクリプト中の28Tから推察するに、教師は「レモンの黄色」と「歯の白」という色の対比から生まれる「さわやかな美しさ」のイメージを、さらに「がりり」という音を作る「異常さ」のイメージと対比させようとしている。色や音、イメージ、対比を使って詩の核心に迫るという詩の鑑賞のしかたを中学生たちに体験してもらうことが、本時の目標であろうと推測できる。「レモン哀歌」という詩をこのような切り口で読み解くという授業構想は、非常に魅力的であり、授業者である大西氏の教材理解の素晴らしさがうかがわれる。

しかし談話を調べると、指導計画の段階で思い描かれていたであろう教室の風景と、実際に生徒と教師が言葉を媒介させて創った授業談話から感じられる息遣いのあいだに、大きな乖離があることがわかる。

この談話は、IREとレクチャーばかりで構成されている。授業の主導権は一貫して教師が握り、話題も参加形態も教師が制御している。生徒の発話は、教師の問いに対する短い答だけであり、生徒から生徒に向けて発せられた言葉は1つもない。

また、談話の構造だけでなく内容に注意を向けても、学習者の発話内容は表面的な連想に終始している。教師が対比という技法の重要性を力説しているにもかかわらず、それを使って詩に向き合っているわけでもない。トランスクリプトを詳細に点検してみると、生徒たちと教材(詩)のあいだに「思考の格闘」(柴田 2006)があったという根拠は、どの発話からも見出だすことはできないのである。教師と教材の対話が、教材と生徒、教師と生徒の対話まで広がっていないと考えられる。

3.3. 事例研究② 分数の授業

「オープンエンドの発問にすればIRFになるのですか」という質問をよく受けるが、そういうものでもない。詩の鑑賞のように、いろいろなアイディアが出てきそうな教材を使えば自動的に談話がIRFになるわけではない。反対に、算数のように正解が1つしかない教材を扱うときに談話がIREになると

も限らない。

下のトランスクリプト3.2は、Cazden (2001) が紹介している Lampert 氏の授業談話である (pp.52-53)。児童たちと教師が分数の問題についてディスカッションしている場面である。

トランスクリプト3.2

1Ellie: Um, well, there were a whole bunch of—a whole bunch of rules you could use, use, um, divided by two—And you could do, um, minus one half

2Lampert: And eight minus a half is?

3Ellie: Four (*a gasp arose from the class*)

4Lampert: You think that would be four. What does somebody else think? I started raising a question because a number of people have a different idea about that. So let's hear what your different ideas are, and see if you can take Ellie's position into consideration and try to let her know what your position is. Enoyat?

5Enoyat: Well, see, I agree with Ellie because you can have eight minus one half and that's the same as eight divided by two or eight minus four.

6Lampert: (revoices Enoyat's response and then calls on Charlotte)

7Charlotte: Um, I think eight minus one half is seven and a half because—(Lampert: Why?) Um, one half's a fraction and it's a half of one whole and so when you subtract you aren't even subtracting one whole number ... But I see what Ellie's doing, she's taking half the number she started with and getting the answer

8Lampert: So you would say one half of eight? Is

1で Ellie は「 $\div 2$ 」「 $-\frac{1}{2}$ 」など途切れ途切れに答えている (R)。2で Lampert (教師) は、それを式「 $8 - \frac{1}{2}$ 」にまとめて手助けする (F)。3で Ellie は答を「4」と間違えてしまい (R)、それを聞いた子どもたちが息を飲む音を立てる (非言語による E)。

しかし、Lampert は正誤の評価をせず (4)、「4 だと思うのね」とリヴォイス (revoice) ている (F)。そして他の児童に発言を促す (I) が、これが Ellie への暗黙の評価を含むものだと受け取られないように「人によって考えが違うから」聞いているのだと説明している。

Enoyat の答 (5) も間違えてはいるが、「8 から半分 ($\frac{1}{2}$) ひく」のは「8 を半分にする ($\div 2$)」のと同じだという、答を出す過程での考えかたを言語化し発信している。

7で Charlotte は「 $8 - \frac{1}{2} = 7\frac{1}{2}$ 」という正解のみならず、Ellie と Enoyat の誤答の原因も突き止めたうえで、分数表現 one half ($\frac{1}{2}$) と a half of A ($A \div 2$) の区別について説明し

that what you mean? (Lampert and Charlotte
alternate for three turns)

9Lampert: Ellie, what do you think?

(下線は三野宮)

ている。

正解が出た後もLampertは8
で、誤答の後の4や6と同じよ
うに、リボイスする。そして、
4の言葉どおり、Ellieを再指
名している(9)。

正解・不正解が明確な分数計算であるが、教師であるLampertは、いずれの学習者の答(R)に対しても評価(Iの時点であらかじめ教師が用意している答と合致するかどうかの判断)を示唆する発話(E)をしていない。Ellieの誤答を聞いて子どもたちが息を飲む音をたてた(E)ときも、冷静に彼(女)たちの考えを聞いている(I)。特筆すべきは、そのIの意図をきちんと説明している点である。EllieのRの直後に別の子どもを指名すれば、たとえ教師にそのような意図がなくても発話は文脈のなかで解釈されるから、それはEllieの誤答に対するEであると誤解されかねない。

児童のRに対するLampertの反応は、Eではなく、リヴォイシング(revoicing)を用いたFになっている。発話を「リボイス」するとは、内容や文脈的位置づけがより明確になるように、発話に再び声を吹き込むように言い直すことであり、その発話に対する評価や自分の意見をさしはさむこととは異なる(O'Connor & Michaels 1996)。LampertによるYou think that would be four. (4)、Enoyatへの反応(6)、So you would say one half of eight? (8)はいずれも、教師の評価を極力抑え中立的であろうとしながらも、学習者の発話に無反応なわけではなく、受け止め、返している。

ただし、相手の言葉をそのまま繰り返せばFになるわけではない。セラピストの立場から傾聴を研究・実践する村瀬(2004)は、クライアントの言葉をいったん自分の中に取り入れ、その言葉の意味感覚(フェルト・センス)の変化に刻々注意を払うのだという。つまり、自らの主観もフルに使って、言葉の意味だけでなく意味感覚にも注意を向けることが、リヴォイシングで必要なことなのだ。相手の言葉を繰り返すだけの「オウム返し」とは異なる。相手の言葉を本気で聞いて理解したうえでリヴォイスしているかどうかは、瞬時に相手に伝わってしまうものだ。

Lampertは、教師自身が正解・不正解に反応しないことと、真正な興味を持って学習者の思考過程に耳を傾けることより、「早く正解を出して終わり」になるのを防ぎ、子どもたちが意見を聴き合ってじっくり考えを深める時間を確保している。もし、この配慮がなく談話がIRE型になっていたなら、すでに正

答が出たにもかかわらず、Charlotte (7) が教師に求められてもいない発言(下線)を自発的に行うのは難しかったかもしれない。Charlotte は、自分の解答と解法を説明するだけでなく、Ellie と Enoyat の視点に立って、答に違いが生じた原因 (one half を「2 分の 1」ではなく 8 の「半分」と勘違いしたから) を推測している。このように聴き合い話し合うことによって、one half をめぐって数学的思考を深める機会が得られたのではないだろうか。

アメリカでは、1980年代後半に National Standards 作成に向けて全国的な取り組みが起こり、現在に至っている。その先駆的役割を果たした *Curriculum and Evaluation Standards of School Mathematics* (1989) は、「数学的コミュニケーション」を目標の 1 つに掲げている。数学の授業を、教師と学習者とが「推量し、議論を行い、方略を論議するところである共同体」(高橋 2001, p.5) として再定義しようというのだ。ちなみに、National Standards 運動の最後に作成されたのが *Standards for foreign language learning: Preparing for the 21st Century* (1996) で、4 技能の枠組みを超えたコミュニケーションを目標の 1 つに掲げている。

今日の日本でも、各教科で対話型授業を目標として授業研究を行う学校や自治体が少なくない。また、現行の学習指導要領も教科横断的な「表現力」の育成を強調している。小学校の算数の目標は、「算数的活動を通して、数量や図形についての基礎的・基本的な知識及び技能を身に付け、日常の事象について見通しをもち筋道を立てて考え、表現する能力を育てる(以下省略)」(文部科学省 2008b; 下線は筆者) のように示されている。知識や技能を習得するための演習だけでなく、算数的アクティビティにおいて表現することをおして、推理や論理的思考を尊重し育もうというのだ。

このように、表現し傾聴し合うアクティビティの中で、学習者が主体的に探究して理解を深められる経験を提供することが、教科領域を超えて共通の今日の課題となっている。断片的な事実の記憶・再生や、機械的な繰り返しによる技能習得が全否定されるわけではないが、それだけでは不十分であるという認識が広がってきている。

3.4. 事例研究③ 非教授場面の学び

ここまでは、伝統的教授場面を特徴づける IRE と、知識抽入に代わって知識創造を理想とする非伝統的教授場面で出現することのある IRF を軸に、教室談話の特徴を考察してきた。IRE と IRF はどちらも、「教える人—教えられる人」という非対象性のある教授場面の談話である。次に、非対称性を前提としない、日常の学び(学習として意識されないことが多い)の一場面を切り取っ

てみたい。

筆者が担当する大学2～4年生対象の授業「英語教育学実践演習」で、「友達や家族など誰か身近な人と一緒に、何か（雑誌、広告、手紙など）を読みながら会話をしてください。その音声記録の一部を文字に起こして分析してください」という課題を出した。学生たちのなかには、この課題の目的が十分に理解できないまま会話を録音したが、いざトランスクリプトを作成してみると、「自分たちが、こんなふうに話していたなんて!」と多くの発見をしたという人もいた。

受講者の1人、宮部さん（仮名）からトランスクリプトを本書に提供してもらった。筆者は、彼女のレポートを読みながら、「授業では静かで知的な宮部さんが、友だちとはこんなふうに話すのか」と驚き、内容のおもしろさに笑い、生き生きした言葉たちに感動した。下にあるのが、宮部さん（A）と友人（B）の談話（トランスクリプト3.3）である。

トランスクリプト3.3

小学館『CanCam』2012年11月号を読みながら
女子大生2人が会話している。

1A: (ページをめくりながら) うちらとかけ離れとる (笑い)

2B: ほんまそれ。こんなん着たらあかん気がする (笑い)

3A: ねー、これ生まれて初めて買ってん。え、見て、(指を指して)「もっと好きになるよ♥
Every day お味噌汁」

4B: 味噌汁? (笑い)

5A: CanCam のイメージと違うくない?

6B: なんか、もっと、イタリアンとかおしゃれな感じやんなあ

7A: 言うて割と普通や。(具は) 豆腐とかやん。
ここ読むで。「キレイと健康にいいことがいっぱい! 味噌汁、ちゃう、味噌ってこんなにスゴいんです! 味噌汁に不可欠な味噌には、女のコのキレイに欠かせない栄養素が満載」。
そうなん? てか、お味噌汁で4ページやで。
やりすぎやろ (笑い)

1は雑誌を見ながら生まれた感想であり、Bに対して暗に何らかの反応を期待しているとは考えられるが、話題を絞って特定の答を要求してはいない。つまり、ページ上に見られるであろうモデルの容姿・ポーズ・服・小物・メイクなどのうち、何について話すかは指定されておらず、服への言及(2)はB自身による選択である。

しかし、まだ2人のトピックは揺れている。3は、服ではなく、初めてCanCamを買った事実と、味噌汁の記事に触れる。それに対するBの「味噌汁?」という反応(4)に励まされ、最終的に7でAが「ここ読むで」と宣言することにより、2人の会話のトピックが決定している。

- 8B: よう書くわ。あ、こっから私? 「ひとつはシミやそばかすの原因・メラニンの合成を抑制する遊離リノール酸」
- 9A: んー? ゆーりの一さん?
- 10B: ゆうり・りの一さん。聞いたことないで、こんなん (笑い)
- 11A: 私もない! さすが [CanCam]。無理 (笑い) や、うちらシミもそばかすもまだやから行けんで! (笑い)
- 12B: ほんまな! むしろうちらの方が若いんちゃう? (笑い) まだ読む? 「そして繊維質たっぷりで発酵食品でもあるので、腸内環境を整えるのにも最適。さらには女性ホルモンに似た働きのイソフラボンも豊富…、といいことづくめなんです!」
- 13A: お味噌汁飲むんにこんなん考えへんやろ
- 14B: 絶対ない。私毎日飲んでるけど別に何もなくて (笑い)
- 15A: え、毎日作ってるん? 偉いな! 学食でしか飲まんわ

A と B は、初めに *CanCam* を 1 文交替で音読することに決めていたと推測される。所どころ手順を確認し合う発話がある (「ここ読むで (7A)」 「あ、こっから私? (8B)」 「まだ読む? (12B)」)。〈友だちー友だち〉という基本的に水平な関係にある話者どうしが、読むという活動の手順を交渉 (negotiate) しながら、協働で会話を作っている。一部の人が発話の内容・量・順番を決める IRE とは異なる。この談話を構成する発話はほぼ全て、相手の発話を受け発展させる *F* である。(同意「ほんまな! (12B)」や賞賛「偉いな! (15A)」などは、*I* に対する *R* の適切さを判断する評価 *E* ではない。)

権威者のモノログをなぞる短い *R* ばかりが産出される談話と違って、会話の参加者たちが当事者意識を持って、会話のマネジメント (トピックや役割の選択など) に深くコミットしている。この談話構造が IRE でないことは、明らかである。*F* が連続する談話であるが、前後の *F* どうしが相互にサポートし合うことで、テンポよく会話を前に進めている。*F* は、直前の発話や文脈と関係を結び、次への発話に開かれているのだ。反対に *E* には、距離を置いて直前の発話を評価し、一連の発話 (I-R-E) を完結・終了させる働きがあった。このトランスクリプトの作成者である宮部さん本人は、次のように分析している。

私たちふたりが持つ雰囲気と、雑誌 *CanCam* に登場する女の子たちのそれは大きく異なる。*CanCam* に載っている情報はいわゆる「女子力」が高く、それに対して私たちは、女としての憧れは少なからずあるものの、到底及ばないとの自覚も持っている。そのため 1 と 2 のように自分たちを貶めた話し方になると同時に、

「自分たちはこれでいいんだ、*CanCam* 側が頑張りすぎている」という思いから、*CanCam* 側を皮肉ったり（7、8、10、11、13、14）自分たちを肯定する話し方（11、12）になったりしている。さらに、「*CanCam* vs. 私たち」という構図になり、*CanCam* 側に対抗する仲間意識が働いている。その根拠として、同意を求める関西なまりの文末表現「～な」「～なん？」が多いことや、お互いの発言に対するレスポンスのほとんどが共感を表すタイプのものであることが挙げられる。

文章を読んだり書いたりすることは、社会的な行為である。そして、雑誌は特定の読者層を想定しているメディアである。*CanCam* の向こうには、似たような興味関心（ファッションや美容など）を持ち、共通の言葉（7「女のコのキレイに欠かせない」など）や記号（3「♥」など）を使う、目に見えないコミュニティが存在している。本人たち曰く *CanCam* のターゲットから外れていて *CanCam* コミュニティに入ることができない A と B のあいだには、結果として2人だけの「アンチ *CanCam* コミュニティ」が生まれ、「（憧れの裏返しとしての）反 *CanCam*」という共通の関心と共通の言葉が生まれているのだ。

楽しい雰囲気であっても（楽しい雰囲気だからこそ）、A と B は、しっかりと批判的（critical）なリーディング活動を行っている。「批判的な読み」とは、（文章の揚げ足とりのことではなく）論理展開に矛盾はないか、常識的な読者が納得できる説明か、などの点について根拠を持って点検しながら読む行為のことである（柴田 2006; Zechmeister & Johnson 1992/1996）。

たとえば、「*CanCam* のイメージと違くない？」（5）は、味噌汁は *CanCam* が扱う典型的なトピックではないという、コンテンツ（地味で庶民的なイメージの味噌汁）とメディア（オシャレなイメージで売っている雑誌）の不一致を指摘している。「4 ページやで。やりすぎやろ（笑い）」（7）でも、豆腐など「割と普通」（7）の具を入れた何の変哲もない味噌汁の話題の重要度と、紙幅とのバランスを疑問視している。さらに、科学雑誌でもないのに、美容効果を強調するために「遊離リノール酸」を持ち出す展開を、「聞いたことないで、こんなん」（10B）、「さすが [*CanCam*]。無理」（11A）と茶化して笑っている。

3.5. IRE と IRF のまとめ: 練習

本章では、IRE（教師の Initiation－学習者の Response/Reply－教師の Evaluation）と IRF（教師または学習者による Initiation－Response/Reply－Follow up/Feedback）の談話構造を軸に、授業内外の談話についてして調べ、議論してきた。そして、（教師が話し続け学習者は聞いてばかりいるレクチャー型の授業は言うまでもないが、）教師があらかじめ決めた筋書きに学習者が最

小限の参加をする IRE 型談話の授業における、学習者と学習内容、学習者どうしの関わりが、一面的で表面的であることがわかった。

談話が IRE だから思考が深まらないのか、思考が深まらないから IRE になるのか、その因果関係は特定できない。しかし、このような授業状況が常態化している教室の場合は、「… → IRE → 浅い思考 → IRE → …」という悪循環に陥っている可能性が考えられる。

このような悪循環を断ち切り、談話を変えることによって、授業を変えていくのではないか。そのためには、IRF に転換した教室談話を丁寧にイメージしてみることが肝要だ。IRF では教師のコントロールが弱まり、授業の流れが生徒しだいでも決まることも多くなるので、教師が IRF を意図したからといって、すぐに IRF の授業になるという保証はない。しかし、具体的に談話をイメージするトレーニングによって、授業談話への教師の理解と感受性を高めることが、授業改善への第一歩となるだろう。

この節では、第3章のまとめとして、スクリプトを使った練習を2つ用意した。はじめに、「3.2. 事例研究① 詩の授業」で扱った IRE 型の談話を IRF 型に変えて、スクリプトを作成する (3.5.1.)。次に、英語教科書の題材を使って、対話的な英語授業をイメージしてみる (3.5.2.)。

3.5.1. 練習① IRE 型を IRF 型に変えてみよう

前出の「3.2. 事例研究① 詩の授業」において、トランスクリプト3.1が IRE の連なりで構成される談話であり、対話を通して生徒の思考が深まったという判断の根拠となる発話は見つからないという結論に致った。

教師であるあなたが、この教材を使って、「色のイメージから詩の主題に迫る」ことを学習目標として授業をすると想定しよう（クラス全体でも、グループの話し合いでも、設定は自由に決めてかまわない）。下の欄に、「大西授業の IRE を基調とする談話」と比較しながら、IRF 型の談話を想像してスクリプトを10ターンほど作成してみてもらいたい。

空想で構わない。現実離れした理想の教室（だとしか今は思えない風景）を想定しても構わない。実際にそのような談話が自分のクラスで生まれるかどうかは、まだ現時点では気にせず、まずは IRE / IRF の特徴を備えた談話をどれくらい具体的にイメージできるかに照準を絞ってみてもらいたい。

レモン哀歌 高村光太郎

- a そんなにもあなたはレモンを待っていた
- b かなしく白くあかるい死の床で
- c 私の手からとつた一つのレモンを
- d あなたのきれいな歯ががりりと噛んだ
- e トパアズいろの香気が立つ
- f その数滴の天のものなるレモンの汁は
- g ぱつとあなたの意識を正常にした

(以下省略, 昭和14・2)

＜学習目標＞

詩の始まり部分に登場する「色」を手がかりに、「神聖で美しいイメージ」を読み取ることができる。

大西授業の IRE を基調とする談話
(スクリプト3.1より)

- 1T: …「歯が噛んだ」というのね。白い歯と言うたんですから、当然何が頭に浮かぶ
- 2S: 健康的
- 3S: 白く清潔な歯
- 4T: 歯ばかり言う
- 5S: 歯を磨いている
- 6T: ああ、もうそれはすんだんだ。白い歯というたら、次
- 7S: 清潔
- 8T: 白い歯と言うたんでしょう。当然、反対のことを考えな
- 9S: 黒い歯 (笑)
- 10T: 白い歯が何を噛んだの
- 11S: レモン
- 12T: だから
- 13S: 黄色い
- 14T: 何と何の
- 15S: 白と黄色
- 16T: 白と黄色の一種の対比で、白い歯と黄色いレモン。これはどうい

IRF を基調とする談話を想像してスクリプトを作成してみよう

ことですか。さわやかな感じね。

さわやかな美しさですね。

(以下省略)

IRF 型談話の特徴が出たスクリプトになっているだろうか。以下のリストを使って、自己点検してみよう。

IRE の主な特徴

- ・ I と E はたいてい教師の発話、R は生徒の発話であり、談話における役割が固定されていることが多い。
- ・ 教師が談話の流れをコントロールしやすい。
- ・ ほとんどの R は短く、生徒の思考活動は、事実関係の理解、記憶の再生などに限られる。

IRF の主な特徴

- ・ 談話における教師と生徒の役割が固定されておらず、生徒も話題やターンの取得について積極的に選択する。
- ・ 教師は、コントロールよりも、ファシリテートする
- ・ 複雑な思考を伝えるために、生徒もターンを長く保持し、理由や根拠を示して説明する。

参考までに、筆者の作成したスクリプトを以下に示す。はじめはグループワーク（スクリプト3.1）、次はクラス全体でのディスカッション（スクリプト3.2）のスタイルにしてみた。

スクリプト3.1

<p>1T: (24色クレヨンの箱を各グループに配布する) グループで相談しながら、この詩からイメージする色を箱から取り出してください。何本でもいいですよ。3分くらい後に<u>理由も聞かせてもらいます</u></p>	
<p>～あるグループで～</p>	
<p>2S1: まず、レモンだから黄色でしょ</p>	
<p>(1T への R)</p>	
<p>3S2: うん、レモン色、きれい</p>	<p>(F)</p>

はじめに教師が「理由もあわせて聞かせてもらいます (1)」と予告することで、生徒間のディスカッションを間接的に促している (5)。つまり、クレヨンを選び出すだけなら無言のコミュニケーションになる可能性もあるが、その選択理由をすり合わせる必要があるため、会話が生

4S1: あと、白	(1T への R)	まれやすくなるという予測に基づく。 生徒の発話が短い R に限られていたトランスクリプト3.1とは対照的に、このスクリプト中の生徒の発話には、I も F もある。タスク達成の過程で、考えをより明確化したり (3)、根拠を示したり (6)、考えるべき課題を見つけたり (7)、新たな視点を提供したり (10) しているのだ。
5S3: <u>白</u> ?	(F)	
6S2: 「かなしく白くあかるい死の床で」だから。 シーツとか	(F)	
7S1: 「トパアズいろ」って何?	(I)	
8S3: ちょっと待って。(辞書を引く) 宝石だ。 「無色、黄色、褐色、ピンク色、青色など」だっ て。えー、どれにする? (7S1への R / I)	(F)	
9S2: レモンの汁のことなら黄色かな (8S3への R)	(F)	
10S1: あ、わかった。レモンの汁がパアって散つ たら、太陽の光にあたってキラキラするよね	(F)	
11S2: うん、宝石みたい。いろんな色になるかも よ、虹みたいな	(F)	

IRE と IRF の違いは明確になっているだろうか。

上のスクリプト3.1では、2種類の足場がけとして、グループ活動と教具(クレヨン)を投入してみた。グループ活動では、生徒－生徒間の水平な関係のなかで、教師の評価を気にせず発言できる。また、操作可能な教具は、メンバー全員の視線を1か所に集めるための仕掛けである。視線の共有(共同注視)は、コミュニケーションにとって重要な意味を持ち、学び合いの前提を作るのに役立つ。物理的にクレヨンを摘まみ上げるメンバーだけでなく、それを見守る他のメンバーも、協働で色を選び出すプロセスに参加している。

次のスクリプト3.2は、グループごとに話し合った内容を、クラス全体で共有する場面である。授業をコントロールすることとファシリテートすることの違いを意識しながら、教師の発話について考えてみたい。

スクリプト3.2

- 1T: このグループは、黄色と白を選んでもね。説明してくれる？ (生徒による選択 *R* への *F*)
- 2S1: 黄色はレモンで、白は「死の床」だから布団やシーツです (F)
- 3T: なるほど。隣のグループも黄色と白ね。なにか補足はある？ (生徒による選択 *R* への *F*)
- 4S2: 白は、シーツもだけど、死ぬことの色です。お葬式の花も白だし (F)
- 5T: グループによってアイディアが違って、おもしろい。あれ、このグループはたくさん色を選びましたね。ピンクに水色にオレンジに…？ (生徒による選択 *R* への *F*)
- 6S3: あ、これは、「トパアズいろ」って何かないと調べて。レモンの果汁がパアッと飛び散ったところに太陽が当たって7色になって、宝石みたいにキラキラ輝いているところです (F)
- 7T: 美しいね。光太郎が感動して「トパアズ」という宝石に喩えたのがわかる。光太郎の感動が表れている表現は、他にもある？ (FとI)
- 8S4: 「天のものなる」レモンの汁 (R)
- 9S5: 本当はレモンの汁なのに、一瞬、この世のものじゃないくらい美しく見えた (F)

この談話は、上のスクリプト3.1との関係を念頭に置いて考察する必要がある。スクリプト3.1では、教師が「この詩からイメージする色を箱から取り出してください」(1T)と働きかけ(I)、各グループの生徒たちがクレヨンの色を選び出した(R)。よって、ここでの1T、3T、5Tは、R(色の選択)に対してのFと分類できる。非言語のRの内容をリヴォイスし、さらに、判断の根拠などについて補足を促している。

教師の発話は、黄色と白を選んだ2グループの選択理由を比べ、他の色を選んだグループの考えも聴き合えるようなファシリテーションになっている。

前述のとおり、個々の発話は全体の文脈のなかで理解される。下線部と同じ文言を使って理由を問えば自動的にIRFになるというわけではない。もしもIREパターンが支配的な談話のなかで教師が下線部のような発話をしても、(教師に評価するつもりが有るか無いかにかかわらず)学習者はそれらをEとして解釈し、間違いを指摘されたと理解する可能性が高い。IRE談話で教師が「どうして、そう思うの？」と聞くときは、たいてい生徒の答が間違えているときであることを、生徒は経験上知っているからである。

学習者が委縮することなく自分たちの考えを発表し、学習者どうし互いの考えを聴き合える環境を作るためには、まずは教師がどの考えも純粋に興味を持って聴けるような心身の状態にある必要がある。大西氏の授業では、狙った答がなかなか生徒から出てこないことに業を煮やしたのか、肝心の結論部分を教師

がレクチャーしてしまった。筆者は、教職志望の学生に模擬授業をしてもらうとき、よくこう言っている。「授業の一番大事なポイントが、先生じゃなくて生徒の口から出てきたら、先生は心のなかでガッツポーズだね。そして、準備段階では思いもしなかった、先生の想像を超えるアイディアが生徒から出てきたら、それは一生懸命に授業準備をした先生への最高のご褒美だね」と。

しかし、教師が心を開いて話しているつもりでも、生徒が反応してくれないと悩むことがあるかもしれない。学習者は「狙いどおりの答を引き出そう」「うまくコントロールしよう」という教師の態度には驚くほど敏感で（警戒心が強く）、それを察知すれば即座に口を閉じてしまうことがある。教師がファシリテーターとしての役割を果たすには、用意した授業のシナリオに沿わせて生徒のアイディアを評価（E）しないための、意図的な工夫と練習が必要だ。また、Eにあたる教師の発話を抑えるだけでなく、発話と発話を結んで関係を明確にするようなFを提供するには、自分の授業談話を点検して省察することが役立つ。

知性と感性を働かせてここまで読み進めた方々には、「談話パターンの変化」が「学びの質の変化」に関係があることを感じていただけたと思う。なかには「でも、実際にはイメージどおりにいかないでしょう」と思っている読者もいるかもしれない。相手が生身の人間であれば、思いどおりにいかないことがあっても当然である。それでも、筆者自身や院生・学生たちの経験から言えることは、入念に談話を変える仕掛けをして臨んだ授業では、想像を超えるほどの「あ、変わった！」という実感がつかめることが多い、ということである。

変化が確信できるまで、もっと長い時間がかかる学校やクラスもあるだろう。生徒たちに積極的にディスカッションに参加してもらうには、真剣に考えて話せば仲間が必ず聴いてくれること、みんなで話し合ったほうが自分一人では考えつかない発見があるということを経験し、その喜びを知ってもらうまで辛抱強く待つ必要があるかもしれない。談話研究は黄金メソッドではない。しかし、多くの貴重なヒントを提供してくれる。

3.5.2. 練習② 対話的な英語授業を想像してみよう

下の文章は、平成13年度版 New Crown English Series 3（三省堂）の Let's Read 2 Fly Away Home の出だしの部分（p.52）である。また、その下には、教師と生徒たちがこの文章についてディスカッションしている場面を想定した スクリプト3.3とスクリプト3.4がある。それらを比べて、次の点を考えてみよう。

1. 2つのスクリプトそれぞれの発話は、*I / R / E / F*のどれか。
2. 2つのスクリプトを比較したとき、英語を使う機会を生徒により豊富に提供している授業はどちらか。どの部分から、そう判断できるか。
3. 2つのスクリプトを比較したとき、生徒がストーリーの主題をより深く理解するのに役立つ授業はどちらか。どの部分から、そう判断できるか。
4. あなたが授業者なら、どちらに近い授業をしたいか。また、そのスクリプトのなかに、変えてみたい部分はあるか。

母親をなくしたエイミーは、別れて暮らしていた父親にひきとられ、ニュージーランドからカナダへやってきました。孤独と不安からエイミーの心はさっぱり晴れません。そんなエイミーはある日、湖のほとりで雁の卵を見つけました。それはブルドーザーでなぎ倒された木の下にありました。

One day Amy was walking along the lake. “Oh, look. It’s a goose egg. Here’s another. And another.” Soon Amy had 16 eggs. “I must save them.” She put them in the garage.

Her father came into the garage. “What are you doing?” he asked.

“Nothing.”

“What are these eggs?”

“Oh, Dad. I found them by the lake. Can I take care of them?”

At first he said nothing. Then he smiled. “Why not?”

スクリプト3.3

1T: What was Amy doing in the garage?
 2S1: Nothing.
 3T: S2?
 4S2: Eggs
 5T: What was she doing with the eggs?
 6S3: She was …
 7T: Was she eating them?
 8S4: No.
 9T: Was she taking care of the eggs?
 10S4: Yes.
 11T: Then why did she say, ‘Nothing’?
 12S5: She ウソ

スクリプト3.4

1T: What was Amy doing in the garage?
 2S1: Nothing.
 3T: She was
 4S2: … doing … nothing.
 5T: OK. You thing she was doing nothing.
 6S3: No, eggs
 7T: She was
 8S4: She was take care eggs
 9T: taking care of
 10S4: She was taking care of eggs.
 11T: I see. She was doing nothing, and
 she was taking care of eggs. Uh?

13T: That's right. She was telling him a lie. Why did she tell him a lie, S6?

14S6: ...

15T: Remember, she moved in with her father only recently. Her mother died, and she came to Canada. She didn't feel very comfortable in her new home. She and her father didn't know much about each other yet. They didn't trust each other yet. Right?

Please explain.

12S5: She was taking care of eggs, but she said, ...uh, ...nothing.

13T: Oh, was she telling a lie?

14S6: Yes, she was telling ... a lie.

15T: Why did she tell a lie to her father?

16Ss:

17T: Well, then, please discuss in groups first for a few minutes.

第Ⅱ部

私たちのアクティビティ開発

第Ⅱ部では、4つのアクティビティ開発事例を紹介する。

第4章は、本プロジェクトの基本理念である〈学習者－教師－教材〉の対話について理論を整理し、具体的な教材やアクティビティの例を示して解説し、さらに開発と分析の方法・手順を説明する。

第5章から第8章までは、4つのアクティビティ開発の事例を紹介する。

事例1 「アンサーカード」

事例2 「アルファベット救出大作戦」

事例3 「SUGOROKU」

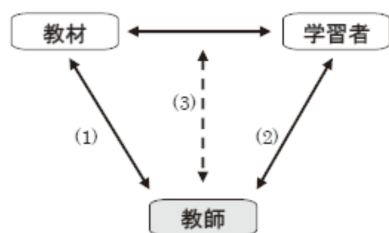
事例4 「Tag on the Map」

第4章 プロジェクトの目的と方法

本プロジェクト〈教室談話を変えるためのアクティビティ開発〉に取り組んだ現職教師や学生たちは、相互支援的・協働的な環境のなかで〈問い—仮説—開発—試用—分析〉のサイクルを繰り返す過程で、コミュニケーションや学習者についての理解を深め、自らの実践を変えようと試みた。この章では、アクティビティ開発の鍵となる理論的枠組みについて、筆者（三野宮）が参加者たちと共有した具体例（市販の本や、筆者の過去の開発事例など）を紹介しながら、整理する（4.1～4.3）。また、プロジェクトの道標となった開発・探究のサイクルや、談話研究に用いた方法についても述べる（4.4～4.5）。

4.1. 本プロジェクトが目指すこと：学習者—教師—教材の相互作用

学習者と学習内容があれば、学習は成立する。それでは、授業における教師の仕事とは、何なのか。Lampert（2001）は、教師の役割を「学習者—教師—教材」の関係のなかで捉え、次の3つに整理した（図4.1）。



- (1) 学習内容を理解すること
- (2) 学習者に働きかけること
- (3) 学習者と学習内容を繋げること

実践者でも研究者でもある Lampert は、特に (3) を重視して、自らの実践を省察的に洗練させていった。

図4.1 教師—学習者—教材の関係
(Lampert 2001, p.33をもとに作成)

このプロジェクトは、「アクティビティ開発」と「談話研究」を軸に、アクティビティの構造と授業談話に表れる創造（弁証法的な対話）性について考察を深めようとする試みである。

上の図を用いて説明すると、筆者たちのアクティビティ開発は、どうすれば学習者と教材の相互作用が促進されるか予測しながら、教材（学習内容や教具）を選択・制作すること（1）と、アクティビティの構造（ルールや手順）をデザインすること（3）を含む。また、それに続く「談話研究」では、自作教材を投入したときに学習者—学習者間（および学習者—教師間）にどのような対話が生まれるか（2）調査する。具体的には、授業の談話が、学習意欲低下につながる知識抽入型の学習と相関があると言われるレクチャー型や IRE 型よりも、創造的な探究と相関があると言われる IRF 型に近づいているかどうか、

検証を行う。

4.2. 学習者と教材の対話を深めるために

学習者と教材も、対話する。こう述べてと、「本や鉛筆を擬人化した表現ですね?」「読み手の想像世界に物語の登場人物が現れて話しかけるという意味ですか?」という質問をいただくが、そういうファンタジーの世界の話ではない。学習者と教材の対話は、人間どうしの対話よりも見えにくい。

物体や空間は私たちにメッセージを送っている（アフォーダンス）。それらと対話することで私たちは影響を受け、考え方・感じ方・動き方が変わってくる。すると、物や空間は先刻までと違ったメッセージを私たちに送ってくるようになる。このように、私たちと環境とのあいだには弁証法的な相互作用があるのだ。

4.2.1. 絵本との相互作用で「読み手になっていく」過程

そのような相互作用について具体的に説明するために、筆者はよく *Walking through the Jungle* (Barefoot Books・文, Debbie Harter・絵 1997) という絵本を使う。以下、授業のビデオ映像をもとに、その様子を描写する。

まず、最初のページ（写真4.1）を開き、Walking through the jungle, Walking through the jungle, What do you see? What do you see? と、本文をリズムカルに読む。そして、授業や研修会の受講者たちを見渡して “What do you see?” と尋ねる。

Birds, butterflies, monkeys, flowers, a spider など、さまざまな答えが返ってくる。そのたびに “Yes, they’re very colorful birds!” “Where’s the spider? Left? Up? Oh, here! I see the spider!” のように会話しながら、“What else? Do you



写真4.1 絵本 *Walking through the Jungle* のページ (1)



写真4.2. 絵本 *Walking through the Jungle* のページ (2)
Barefoot Books Ltd (www.barefootbooks.com) の許可を得て転載。
Text©1997 by Barefoot Books Illustrations©1997 by Debbie Harter

see anything else?” と聞いていく。そして、“There is a lion.” という発言が出た瞬間、大きく息を吸い、目を見開いて、“Lion?” と言いながらページをめくる。

続く見開き 2 ページ (写真4.2) では、まず怯えているような声で I think I see a lion. と読み、Roar! Roar! Roar! と唸り、Chasing after me, chasing after me. とささやく。そして、“Oh, no! It’s gonna eat her! She should run away!” と叫びながら、ページをめくる。

次の 2 ページでは、女の子が海で、魚や亀やイルカと一緒に泳いでいる。サンゴやヨットや太陽も見える。そして、左ページの片隅に小さくシャチが潮を吹いている。次のページをめくると、そのシャチが左ページで Whooshi! Whoosh! Whoosh! と言いながら追いかけてきて、右ページには逃げていく女の子が描かれている。このように、この絵本では、登山をしていてオオカミに追いかけられ、川を泳いでクロコダイルに追いかけられるという、同じパターンが繰り返される。

だんだんと、読み進むうちに読み方が変わってくる。たとえば、ラクダやサボテンなどさまざまな動植物に彩られた砂漠のシーンを見せ、“What do you see?—You see many things, but this time, you can answer only once.” と聞くと、全員が左ページの下方でとぐろを巻いているへびを指し、一度で “Snake” と答える。読み手たちは、絵本の前半では蝶や木などあらゆるもの (ライオンやシャチ以外にも) の名前を言っていたが、しだいに、左端に小さく描かれた危険動物に対して特別の注意を向けるようになる。そして、絵本は読み手の期待に応えるかのように、次のページでは女の子がへびに追いかけられるシーンを見せてくれる。

この絵本は4ページで1シーンになっている。そのうち前半2ページでは数多くの動植物たちがページを埋めてが、そのなかでも左端に小さく描かれている動物が、後半2ページで女の子を襲ってくる。女の子は前半2ページでは左寄り中央で登山をしたり泳いだりしているが、後半2ページでは、動物から逃げて右端に移動し、読者を次のページへと誘っている。絵本を手にとった人々は、そうと意識しないまま、この絵本特有の構造に導かれてストーリーを歩き進むのである。

人は、その本を読みながら、その本の読者になっていく。新しい教材を手にとるたびに、その教材の内容を理解するだけでなく、その教材の学び方、つまり教材という環境においてどう動いたらいいかということを見つけていく。それは、環境が与える情報を無差別に万遍なく頭に入れるのとは異なる。環境に働きかけ、環境からのフィードバックに耳を澄ます。対話するのだ。そのようにして、環境のどの部分をどう解釈して進めば新しい世界が開け、どの部分を見逃したまま進めば行き止まりにぶつかるのか理解していく過程が、コミュニケーションの学習である。

教材とは、学習者がそのなかを旅する環境である。そしてアクティビティのルール構造は、その環境の中を何人の旅人が何を目指してどのような方法で進むのかについて規定する。ある環境の中を移動するとき、進むべき方角を決めるために一時に活用できる視覚情報の単位を、Gibson (1979/1985) は「ヴィスタ」と呼ぶ。また、ヴィスタについて、『アフォーダンスと行為』の中で佐々木 (2001) は次のように説明している。

ヴィスタは繋がっている。なぜなら一つの小道が終わると次の小道が開ける。ドアの縁では次の部屋が開ける。街路の角では次の路が開ける。丘の頂上では次の谷が開ける。ある場所から次の場所に行くと、前方のヴィスタが開け、後方ではヴィスタが閉じる。迷路のようなところや建物のたてこんだ環境ではヴィスタは選ばれなくてはならない。いまは隠れてみることでできない場所へ行くために、つぎにどのヴィスタが開けられなければならないのか、どの遮蔽縁が目的地を隠しているのかを見てとる必要がある。

(p.113)

アクティビティ（読書を含む）をするときは、はじめから目の前に1本だけ伸びている道を辿るのではなく、進み得るいくつかの方角のうち1つを選択する。すると、歩を進めるごとに新しい景色が広がり、その景色の中から次の手がかりを見だし、さらに1歩進む。このような循環を含む「生態学的な (ecological) 学習」では、はじめから予定されているゴールに到達することだ

けでなく、そこに至るまでの景色を注意深く観察し、いろいろな発見を驚き楽しみながら豊かな学びを経験することができる (van Lier 1996)。

これは談話の性質とも重なる。いま形作られようとしている発話の意味は、前の発話の残響と次の発話の予兆との関係で理解される (内田 2006)。話者は、文脈の中を運動しつつ、1つの意味空間から手がかりを見つけては進む方角を選び出す。すると、次の意味空間が開けてくる。

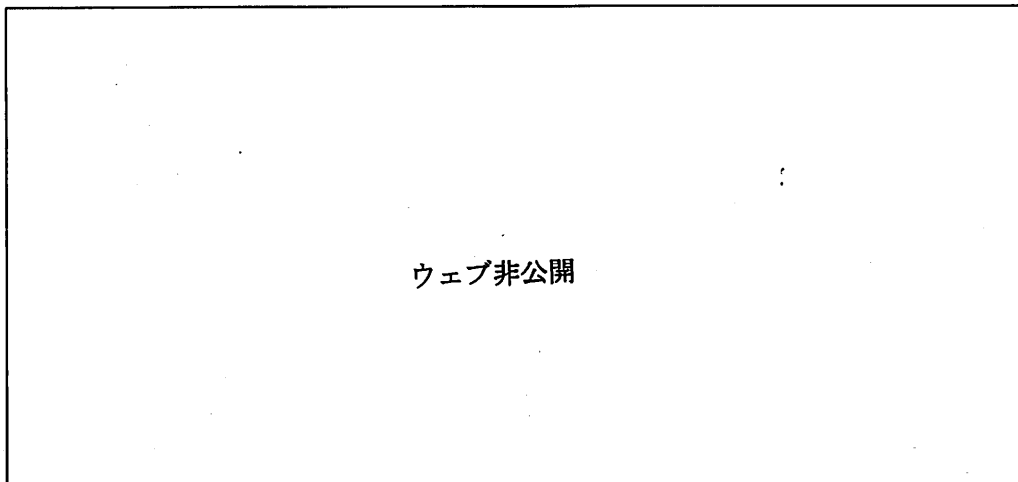
学習や対話を、その参加者自身が能動的に思考・身体・感情を使って行う行為と考えるなら、それが起こる心理的・社会的環境が学習アクティビティや談話である。環境が行為に与える影響に注目して、下の宮本 (2001) からの引用を読みたい。

場と運動という二種類の要素は、行為の異なる側面を表している。場とは行為が利用する環境配置、と読み替えられる。[中略] 誰かがそこにいて何かをしようとしている。そのとき、行為者はある行為を成立させるに必要な環境の性質に「接触」しつづけていなければならない。[中略] 場所と運動はばらばらではなく共起しており、そこには知覚情報と運動の持続的な循環関係がある。(pp.11-12)

学習者は、環境 (教材、他の学習者、教師などを含む) のなかで能動的に運動しながら、環境との関係を結んだり結び直したりして、行為を成立させる。教材・アクティビティ開発において重要なのは、使用可能な資源を環境の中に配置しておくことなのである。*Walking through the Jungle* (教具として使用) における登場人 (動) 物の視覚的配置や、絵本中の *What do you see?* を音読した後で学習者に “*What do you see?*” と尋ねて話し合うアクティビティ構成を効果的に利用することにより、能動的な読みを刺激することが、学習者－教材間の対話を促進するために教師ができることである。

4.2.2. 発問

教師が念入りに発問を考えることで、教材と学習者をより緊密に関係づける手助けができる。会話を交えながら *Walking through the Jungle* を読む活動では、絵本のなかの発問 *What do you see?* をテキストの1文として読んだ後に、アイコンタクトを取りながら、“*What do you see?*” と繰り返した。この発問を利用して、学習者は絵本という学習環境をより注意深く探検し、だんだんと絵本のストーリーを (素通りではなく) 探索する主体となっていく。しかし、いつも良質の発問が既に教材に備わっているわけではないから、教師は自分で発問を作り出すことになる。



ウェブ非公開

写真4.3『質問絵本』に自作発問を付けた教材のイメージ

上は五味太郎『質問絵本』(p.16と p.17) のイメージに筆者が自作の発問を付け加えて教材にしたものである(写真4.3)。学習者に男性と物品のイラスト(左)を見せて Which item do you think he wants most right now? と聞くと、いろいろな答が返ってくる。そして、“Why do you think so?” と追加質問をすると、さらに多様な答を出してくる。たとえば、“I think he wants the coat. He’s cold. He seems to be shaking.” “He wants the car because he has a date today.” “He wants the boots. He is wearing only socks.” などである。人によって解釈が異なるようなイラストになっているので、これまでの筆者の経験では、全く同じ答が2度出たことはない。また、決まった正解は無いので、どのような答でも Evaluation を受けることはない。

女性と物品のイラスト(右)も同様で、Which item do you think she needs most right now? という発問と Why? という追加質問を付加している。簡単な文型を使ったシンプルな会話にもできるし、学習者によっては想像を広げて独創的なストーリーを詳細に語ることもある。教師も学習者どうしも、イラストについて自分とは違う多様な解釈を聴き合うことができ、いつも興味深いディスカッションになる。

田中 & 田中(2009)は、学習者は発問を資源として、教材と主体的に関わることができるようになって考えている。下に彼らの発問の例を引用する。どの発問が学習者の知的好奇心をそそるだろうか。

- (a) 次の日本語を英語にきなさい。「夕食後に数学を勉強しなければならない。」

I have to _____.

- (b) 文頭の英語に続くように、好きなように英文を作りなさい

I have to _____.

(c) あなたはデートに誘われましたが気が進みません。相手をはっきりさせないように断るには何と言いますか。文頭に続けて自由に英語で書きなさい。

I'm very sorry. But I can't go out with you because

I have to _____.

(田中 & 田中 2009, p.16)

筆者がいくつかの異なる大学生グループと一緒にこれらの発問を使ってみたところ、(a) と (b) においてはいつも典型的な IRE 談話が生まれた。対照的に (c) では、学生たちは1つ答が出てくるときに「それだと断っていることが相手に伝わっているかな」「そう言われた相手はがっかりしないかな」「そんなことを言われたら相手はストーカーになっちゃうかも！」などと話し合いながら、熱心にアイデアを出し合った。なかには想像力を働かせすぎて顔を真っ赤にしている学生もいた。

発問 (a) より (b) のほうが答の自由度は高いが、両方とも基本的には have to という表現を正しく使うための練習問題である。(c) のように相手や目的を含むタスク型・問題解決型の発問のほうが、より濃密な意味交渉の中で目標表現を使うための仕掛けとして機能する。

学習者がより主体的に考えたいくなるような発問について、田中 & 田中 (2009) が挙げている特徴を、表4.1にまとめた。これらの観点を念頭に置いて筆者が発問を考えて作成したワークシート (写真4.4) を紹介する。

表4.1 主体的な関わりに貢献する発問

(田中 & 田中 2009をもとに三野宮 2011が作成)

本質性を高める	① テキストの主題について問う ② 具体的でシンプルな問いをつくる ③ 読むための問題意識をもたせる
間接性を高める	④ 先回りしてすべてを説明しない ⑤ 間接的に気づかせる ⑥ 教えたいことを生徒から引き出す
意外性をもたせる	⑦ 生徒の先入観をゆさぶる ⑧ 表面的な理解を疑ってみる ⑨ 予想や常識との矛盾点を問う
多様性を引き出す	⑩ 異なる考え方ができる箇所を問う ⑪ 異なる分かれ方を共有する ⑫ 生徒がつまづきやすい箇所を問う
偶発性を生かす	⑬ 生徒から出た新情報を生かす ⑭ 生徒から出たつぶやきを拾う ⑮ 生徒のつまづきや誤りを大切にする

[warm-up] Song - "Tears in Heaven"
by Eric Clapton

_____ you _____ my name
 If I _____ you in heaven
 _____ it _____ the same
 If I _____ you in heaven
 I _____ strong
 And _____ on
 'Cause I _____ I _____
 Here in heaven

Would you hold my hand
 If I saw you in heaven
 Would you help me stand
 If I saw you in heaven
 I'll find my way
 Some other day
 'Cause I know I just can't stay
 Here in heaven

Time can bring you down
 Time can bend your knees
 Time can break your heart
 Have you beggin' please
 Beggin' please

Beyond the door
 There's peace I'm sure
 And I know there'll be no more
 Tears in heaven

Q1. What is the theme of this song? Explain the writer's current situation.

写真4.4 Tears in Heaven の歌詞を使ったワークシート

空欄部: Would you call my name / If I saw you in heaven / Would it be the same /
 If I saw you in heaven / I must be strong / And carry on / 'Cause I know I don't
belong / Here in Heaven

学習者は、はじめに Eric Clapton の Tears in Heaven という歌を聞きながら、空所に入る語を聞き取って書く。しかし、その後に文法を解説するのではなく、What is the theme of this song? Explain the writer's current situation. という発問を設けている。たいていの場合、曲の雰囲気や語句の意味から、「誰か大切な人に会えなくて、悲しんでいる」というアイディアがすぐに出てくる。そこで「どうして、その人に会えないのか」と問う。「天国で会えたなら」と訳せても、それだけでは、いま I と you の両方が生きているのか、片方だけ生きているのか、はっきりしない。明確な手がかりを求めて、学習者たちは歌詞を注意深く点検し始める。

学習者から答が出たときは、その判断の根拠を尋ねる。なかなか答が出ない場合は、「第1連を2つに分けるとしたら、どこで分けますか？」と足場がけする。先刻埋めてある空所には全て動詞が入り、4行目までが仮定法過去、続く4行が現在形である。それが間接的なヒントになっている。つまり、仮定法が使われている前半は「天国のあなたに会えないという現実と相反する願い」を、現在形を使った後半は「生き続けなければいけない現実の厳しさ」を歌っていることを、文法を根拠に判断するよう求める発問なのである。

このような授業を高校生対象に行ったとき、学習者から驚きと感動の笑顔と「おー!!」という声が上がったことがある。英語学習者はたいてい語彙の意味を繋げて文章のテーマを考える。コミュニケーションと文法は無関係だと思っている学習者も多い。しかし、この曲においては、時制の対比が、非現実と現実の対比を見極めてテーマに迫るための鍵となっている。発問と足場がけを工夫することで、学習者が普段問題集で見知っているのとは違った、コミュニケーションを支える文法という一面を実感することができるのだ。

4.3. 学習者と教師の対話を変えるために

学習者と教材の対話を促進して学習の質を高めるために、教材やアクティビティの選択・開発と並んで、教師が果たすことのできる重要な役割は、教室の談話が学習目標に適ったものになるように授業をファシリテート（堀 2004）することである。

効率的な知識抽入を目指してきた近代施設としての学校では、伝統的なレクチャーや IRE 型談話が主流である。また、レクチャーと IRE 談話は、その性質上、教師のコントロールを容易にするので、経験の浅い教師でも比較的すぐに使えるようになる。反対に、IRF 型談話が生まれる授業をすることは、経験を積んだ教師にとっても、挑戦する価値のある課題と言える。

そこで、本研究では「IRE 型授業談話からの脱却」を1つの旗印として掲げ

る。目標とする談話の具体的な特徴は、Hall による IRF 型の教室談話の描写を念頭に置きながら、以下のようにリストアップすることができる。

- (a) いつ、誰に、何を話すか、学習者たち自身が選択・決定しやすくなるような構造やルールを、アクティビティに組み入れる
- (b) 教師と生徒の役割を変える、または、固定しない。特定の役割が、特定の生徒にだけ偏らないような仕掛けを作る
- (c) 答え合わせに終わらないような、探究型の課題を用意する。記憶だけでなく批判的思考や創造的思考などの認知活動も要求する発問やタスクを入れる
- (d) 発話と発話が繋がりあい響きあうことを狙ってアクティビティをデザインする。学習者どうしがアイディアを話し聞き合うことにより達成でき発展させられるような構造にする

学習者の思考過程は、見ることはできない。しかし、学習者が何を考えどう感じているか、その一端でも知る術があれば、教師にとっては、より適切な働きかけを行い、授業を充実させるための手掛かりとなる。

本研究参加者には、思考過程が教具操作に媒介されて推察しやすくなるような教具の開発（4.3.1.）と、ターン取得・交替の手続きをはじめとする参加構造が明確になるようなアクティビティ構造の工夫（4.3.2.）に関連して、筆者の過去の開発事例を紹介した。

4.3.1. 思考を可視化する教具：動詞活用カードを用いた学習

学習者が触って動かすなどして操作できる教具を用いると、学習者の思考が教具の動きに媒介され、教師にとって学習過程が理解し易くなる。筆者が最初にそう実感したのは、2010年2月、中学1年生の教室を訪問し（そのとき筆者は高校教師だった）、不規則変化動詞が初登場する単元の授業をさせていただいたときだった。三野宮（2011）をもとに、描写を提供する。

筆者は、動詞の原形を書いた白いカード、過去形を書いた青いカード、さらに、不規則変化すべき動詞を故意に規則変化させて（-ed をつけて）書いた青いカードを混ぜたセットを、グループの数だけ事前に作っておいた。そして、授業では「自分たちがいいと思うように工夫して並べてみてください」とだけ指示した。1つのグループを観察していたところ、図4.2のような学習の過程を見ることができた。生徒たちは、まずは色だけを頼りに分類し始めるが、そのうち原形と過去形の対応を自力で発見し、さらには make と made で追いかけてくを始めた。しかし、この即興の遊びは「ふざけ」ではなく、本時の学習

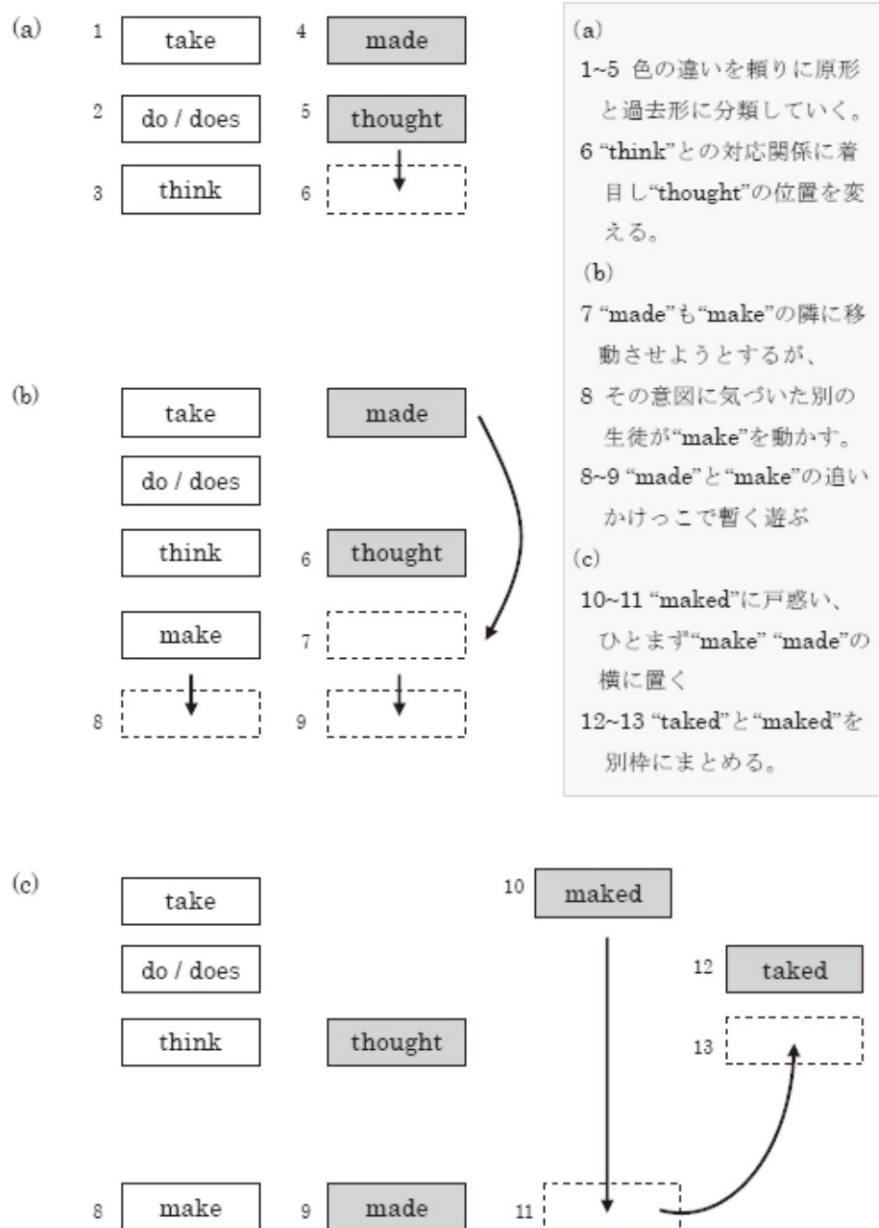


図4.2 カードを使った不規則変化動詞の学習（三野宮 2011をもとに作成）

内容である動詞の不規則変化に関連したものだ。このような生徒たちの好奇心、観察力、創造力に出会うことは、教師の喜びである。

それまで筆者は、記号や概念を抽象的に操作する力をつけることも大切だという思いから、単語カードのような教具には殆ど関心を示さなかった。しかし、あるアイデアに触発されて別のアイデアが生まれるような弁証法的な学び合いを見た後には、動詞の活用表を穴埋めにしたワークシートに各自が黙々と単語を書き答え合わせをするだけの授業は味気なく感じられてなくなった。

上述の学習活動では、教材が媒介することによって、学習者の思考過程の一端が授業中リアルタイムで可視化されている。「可視化」とは、個人の心的状態や集団が共有する状況などを、共感を働かせながら積極的に理解しようとする観察者に対し（本道 2009）、推察し易くする仕掛けを設けることである。これにより教師は、その瞬間に学習者が何に注意を向けているか、どのような支援をすべきか、しないべきか、判断するための材料を手に入れることができる。それは、教師の効果的なファシリテーションを助け、授業のコミュニケーションを変えるうえで有力な資源となる。

4.3.2. 参加構造に影響するアクティビティ構造: 読解ボード

学習者たちは、授業中の状況に相応しい発言や行動をとるよう期待されているが、そのためには授業内で暗黙に共有されているルールを解釈する力が必要になる（Mehan 1979）。ところが、何をどう言ったり行ったりすることが授業内のコミュニケーション行動として相応しいかという基準や期待は、概して明示的には教えられず、教師の言葉の端々にそれとなく暗示され伝えられることが多いので、学習者には分かりにくいこともある（Johnson 1995）。

その点、ゲームなどのアクティビティでは、ルールが明示的に示される。また、それと同時に、ルール以外の部分は参加者の判断に委ねられることが多い。自主判断に基づく言動は、咎められるのではなく、「うまい手を思いついたね」と称賛されることになる。失敗しても、遊びのうえのことなのでダメージは小さい。しかし、よくデザインされたアクティビティであっても、その中で行われている複雑な意味交渉の様相を見て取るのが困難であるゆえに、その利点は「楽しそう」というあいまいな印象で片づけられることが多く、よって、敬遠されることも多い。しかし、学習を「参加」という概念をとおして再考するとき、アクティビティ構造が参加構造に、そして学習者や教師によって参加構造が解釈されるそのされ方に、与える影響の重大さが明白になる。

三野宮（2011）は、本文中の語句や概念の「可動化」により学習者の思考を「可視化」する目的で「読解ボード」（写真4.5）を制作した。そして、高校3

年生の福田さん、千葉さん（両者仮名）、筆者は、「読解ボード」の語句ピースや絵ピースを動かして文章を要約するアクティビティを行った（トランスクリプト4.1）。

トランスクリプト4.1

- 1 福田: (ボードを見て頷き、考えるが、最後に大きく首を傾げ) パスで (笑う 41秒所要)
- 2 教師: (笑う) すごく考えてくれました
- 3 千葉: (真剣な表情でボードを見ているが、表情ピースシートを見て微笑。ややあって、笑顔の表情ピースを切り取り、grateful の隣に置く 43秒所要)

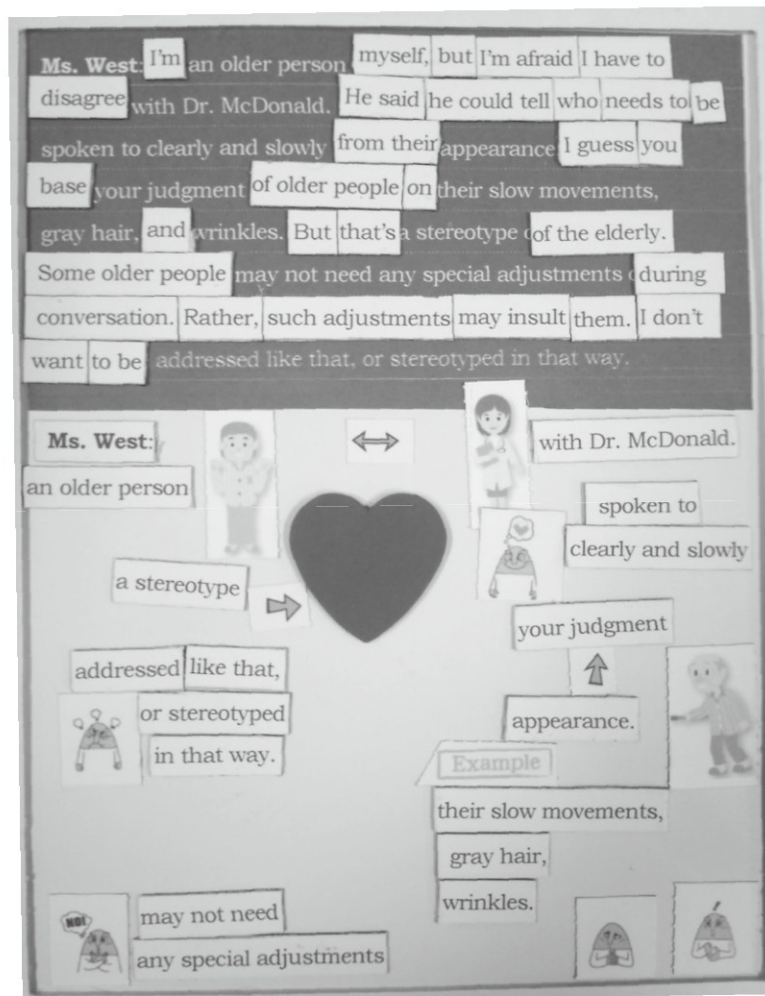


写真4.5 完成したボード（上部がセンター試験問題の本文、下部が語句ピースや絵ピースなどを並べて作った要約）

- 4 教師: どれを選ぶんだろうって思ってたんだけど
- 5 千葉: ふふ（笑う）
- 6 教師: (C が置いたピースを指さし) これは誰の顔？
- 7 千葉: それは、お年寄りの
- 8 教師: お年寄りの顔 (C 頷く) ふんふんふん、そういうことなのね。へえ、なるほどね。えっと、それじゃあ、これかな (communicate をつまみ上げる)
これは、コミュニケーションのマークがハートだったから、ちょっとこの辺に (ハートの上に置く) 整理しようかな
- 9 福田: (福田、口の中でブツブツ言いながら考えているが、その他の記号ピースシートを取り上げ、example マークを切り取り、clearly and slowly の左に置く (52秒所要))

完成したボードは、1人ずつバラバラに考えついたアイディアを寄せ集めたものではなく、文章と参加者、参加者と参加者のあいだで生まれた対話の軌跡である。参加者は文章のなかからピースを1つ手に取っては、他のピースやボード全体との関係を見極めて置く。全てのピースが、他のピースへの Follow up なのである。また、発話にも Evaluation にあたるものは見当たらない。教師の発話も、努力に対して感謝を伝えたり（発話番号2）、学習者に補足説明を求めたり（6）するものになっている。そして、教師が学習者のアイディアを整理したり調整したりするときにも、ルールに従い、自分の順番のなかで行っている（8）。このアクティビティには、あらかじめ用意された「正解」は無い。かわりに、参加者全員がボードの状況に「納得」したとき、「パス」が一巡し、アクティビティは「完了」となる。

参加者は交替で1回につきピースを1つ動かすが、「考える時間有り、パス有り」というルールである。これにより、教師は誰を指名するか（答えられない人を指名して恥をかかせてしまわないか、など）と心配する必要がなくなる。また、ある学習者がじっと黙り込んでいるときも、教師や他の学習者たちは、待つべきか、ヒントを与えるべきか、別の人を指名すべきか、などど迷わなくてもよい。かわりに、待つことを楽しみ、静かな時間を味わうことができるようになる。

教師には、「個に応じた指導」と「全ての学習者への公平な対応」が同時に求められる。この難題を解決する1つの方法は、全学習者に共通のルールを設けるが、その決められた範囲内で各人が学習の進め方を自己調整できるように、ルール構造を工夫することである。「読解ボード」は、参加者全員が交替でピースを動かすので、平等なターン配分である。同時に「考える時間有り、パス有

り」というルールを付加することにより、そのターンをどれくらい長く保持するか（応答またはパスまでに要する時間）、学習者自身が調整できるようになっている。

静寂は往々にして不気味で威圧的なものになりうる。また、人が沈黙に耐えきれなくなるのは、相手がその沈黙に耐えきれないのではないかと感じるときでもある（岡 2004）。教師はそれを回避するために、早々に別の生徒を指名したり、自分で説明を追加したり答を言ったりしてしまう傾向があるが、待つことは大切である（田中&田中 2009）。演劇では、次の反応までの静寂は「間」、反応が返ってこないときの静寂は「沈黙」と区別する（佐々木 1982）。生徒からの反応を待つあいだ、それが間なのか沈黙なのか判断できれば、教師はもっと気持ちに余裕を持って、待つことができるだろう。

4.4. 教師の授業理解を新たにするために

このプロジェクトの出発点は、英語教育研究科の「カリキュラム・教材開発論」と学部・2部の「英語教育学実践演習」の授業である。両者において、教材・教具・アクティビティの開発は主要課題の1つになっており、毎年、受講者たちは興味深い開発を行い、その過程で授業や学習について重要な発見をする。（本プロジェクトでは、そのような開発のなかから「授業談話を変えるアクティビティ」というテーマに合致したものを選出し開発者である現職教師や教職志望者たち自身にデータを収集・整理・分析し直して文章にまとめてもらった。）

科目や年度によって授業構成は多少変化するが、アクティビティ開発の目標、手順、基本コンセプトを簡潔に示しておきたい（4.4.1.）。また、開発の道標となる「問い（Question）－仮説（Hypothesis）－開発（Development）－分析（Analysis）」のサイクルについても説明する（4.4.2.）

4.4.1. 出発点：教材・アクティビティ開発の授業

筆者は2012年度「カリキュラム・教材開発論」のシラバスに、次のように目標（概要）を記している。

この授業の目標は、カリキュラムや教材を探究し、自らの授業・生徒と自分自身を再発見することです。カリキュラムや教材は教科内容や学習者に関する深い理解から生まれるものであり、同時にそれらを支える資源となります。

教員は日常の業務ですでにカリキュラムや教材に触れています。この授業では、その経験を出発点としながら、意識的にこれまでと違う視点から単元指導計画の

作成や教材・教具の開発に取り組んでみる過程で、カリキュラム観や教材観を更新してゆくことが期待されます。

カリキュラムや教材の理論、開発のテクニックにも増して重視されるのは、学習の本質を見る視点の涵養なのである。

受講者は第1時に事前アセスメントとして、授業ビデオを視聴して、内省的なエッセイを書き、授業についての各自のビリーフを言語化する。そして、Teacher - Students - Materials のダイアグラムを使って、自分たちのビリーフの特徴を洗い出す。写真4.6は、それぞれの受講者が自分のエッセイからキーワードを3つ抽出して付箋に書き、グループで話し合いながらダイアグラム（図4.1参照）の該当箇所に貼ったものの例である。この段階ではまだ談話パターンや教材について学習する前なのでダイアグラムを使いこなしているわけではないが、Material の部分と Material - Teacher の繋がりに当たる部分に注意が向きにくいという傾向を大雑把につかむことができる。こうして、教材・アクティビティ開発を始めるにあたっての課題を自覚することができる。

次に2～4週かけては、授業談話や発問などについて学術的な文章を読んで理論を学ぶかわら、トランスクリプト分析や発問作成の演習を行う。それを通して、理論と具体例、さらには自分の経験なども、すり合わせていく。その一方、前述（4.2.2.）の筆者の自作教材の例などを見ながら、各自の教材・アクティビティ開発の計画を作る。

各自またはグループで教材やアクティビティを開発したら、それを使ってクラスメートを対象に模擬レッスンをを行い、筆者やクラスメートからフィードバックをもらう。模擬レッスンは筆者がビデオ撮影し、DVD を作成・配付する。

学部の授業では、映像データをもとにトランスクリプトを作成して分析し、ポスター発表を行う。大学院の授業では、DVD を見てリフレクションをした

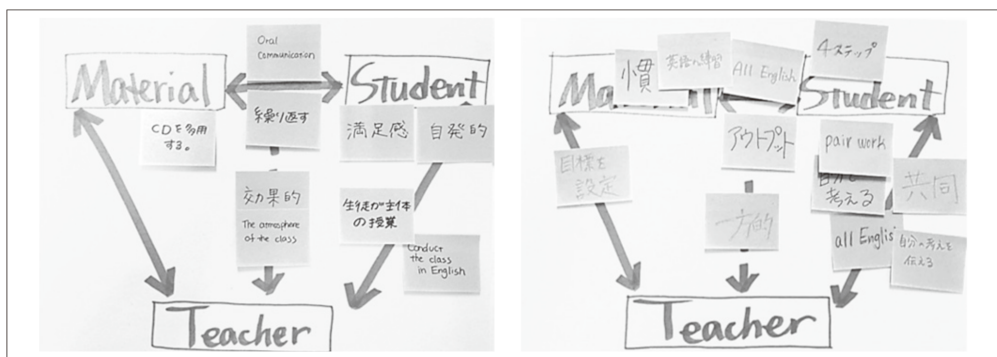


写真4.6 教師ビリーフの自己点検（左・右）授業第1時に実施

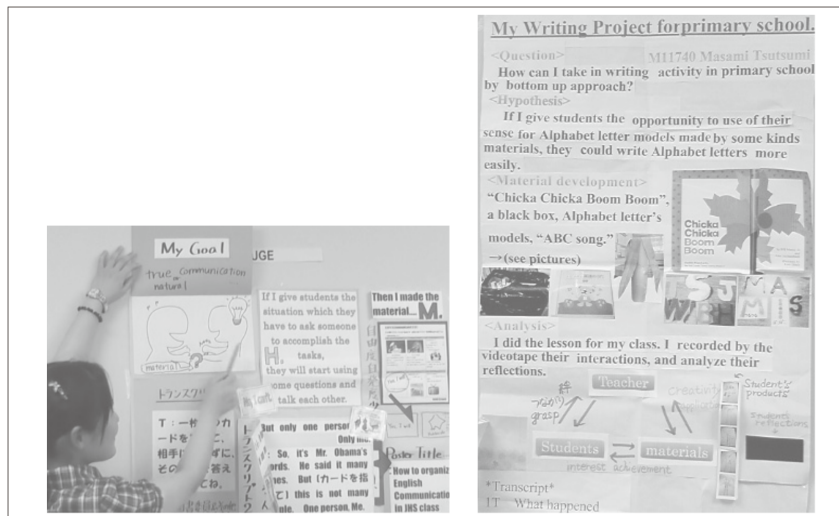


写真4.7 ポスターを発表する弓削さん（左）と堤さんのポスター（右）

後、必要に応じて教材・アクティビティを改良し、各自の教室で児童・生徒を対象に授業する。そのときの映像をデータとして省察的に分析し、ポスター発表（写真4.7）または口頭発表を行う。

4.4.2. 探究のサイクル（QHDA）

大学院の授業ではアクションリサーチの要素をより強く強調し、Question - Hypothesis - Development - Analysis のサイクルを少なくとも1巡する。問いや仮説を作るのに苦労する受講者が少なくないので、筆者が制作したフォーマット（写真4.8）を用いて、何度か添削を繰り返す。開発や分析の段階でも、メール交換や面談を行って頻繁にフィードバックを提供している。

4.5. データの収集と分析

談話研究は、教室で生起する相互作用を体系的に描写する方法である。つまり、個々の発話の個別の機能だけでなく、複数の発話がどのように連続して大きな談話ユニットを形成しているかという問題について、質的な描写と解釈を提供する（Ellis 1994, p.568）。本研究では、教具操作や身体動作などの非言語・準言語も重視する。

質的研究において妥当性（validity）を保障するために、数種類のデータを組み合わせて用いる「三角測定」（triangulation）がすすめられることが多い（Merriam 2009; Seale 1998）。本研究に参加した開発者たち（大学院在籍中の現職教師たち、ならびに教職志望の大学生たち）が用いた主要なデータは、レッスンのビデオ記録と参与観察である。これに加えて、学習者や同僚からのフィー

Examples (Sannomiya's materials) Choose one most appropriate from the below a, b, or c.		
1. 単語カード		2. 読解ボード
Question	a) What makes students feel like speaking more in class? b) How can I encourage my students to speak more? c) How can I reduce my words so that instead students speak more?	a) How can I infer students' while-reading thoughts, through direct observation, rather than post-reading comprehension check or students' self-report? b) How can I foster students' commitment to reading materials?
Hypothesis	a) If I reduce my explanation, students may try harder to learn by themselves. b) If I put enough hints in the materials in the way students can discover them one by one as the activity proceeds, I probably don't need to give as much directions or explanation.	a) If students express their ideas by moving words in a text, I may be able to better infer their thoughts, therefore assist them in a more student-oriented manner rather than material-oriented. b) Moving words and re-shaping the text can be one way to interact with the text at the deepest level.
Material Development	I made word cards for <i>shinken suijaku</i> and <i>karuta</i> . One set of two cards has a target word, phonetic sign, example sentences, and a related picture. With their knowledge of the games, visual clues, and English skills, they will be able to play the games.	I'll make " <i>dokekai</i> board" using the text of the Center Exam question 3-B. Pieces of words/chunks, symbolic figures, and pictures can be easily moved by any participants many times. The players take turns to co-create the summary that reflects their understanding.
Analysis	I asked three 3re-year students to play the cards, giving only one direction in the beginning, videotaped their interactions, and analyzed/interpreted the transcript.	I asked two 3re-year students to play with me during their independent study period videotaped the interactions for 200 minutes, and analyzed and interpreted the transcript.
		Proposal for YOUR Material Development
		Choose one question important to you, and explain why it is important.
		How do you think the above question of yours can be answered? What make you think so?
		What kind of material would you like to make? Include drawings, diagrams, etc. to explain it.
		To understand the influence of the material on teacher and students, what will you do?

写真4.8 QHDA プロポーザル作成用ワークシート

ドバック、学習者の作品なども参考にしている。また、それぞれのアクティビティ開発過程における開発者自身の学びについては、各自のポートフォリオや、当時筆者と交換したメールなどの資料が記録・保存されている。

データの多様性の確保だけでなく、データを複数の目で多様な角度から分析することも、信頼性（reliability）を高める（佐野 2000）。本プロジェクトの参加者は、分析会や個別面談などの機会を設けることでデータの解釈を深めることができた。また、大学や大学院の授業の一環としてアクティビティを試用した模擬レッスンを行ったり、分析結果のポスター発表を行ったりした際には、さらに多くの人からフィードバックを得る機会があったことも申し添える。

質的研究が目指すものは、統計的手法を使った研究のように抽象的な普遍の真理ではなく、読者が主体的に自らの文脈にも共通する原理を見出せるような（transferability）厚い記述と洞察を提供することである（Merriam 2009）。

4.5.1. 談話データの収集

執筆者はそれぞれ、勤務校での授業中に、または大学内で学生の協力を得て、データ収集を行った。授業中に児童・生徒を撮影する場合は、個人情報取り扱いに関する勤務先の方針を尊重し、執筆・掲載にあたっては管理責任者の許可を得ている。大学内の協力者に対しては、目的やデータの取り扱い方法を説明し、了承を得て、ビデオ撮影を行った。また、協力者の顔が画面に入らない位置にカメラを置くか、動画から作成した静止画に画像処理を施すかして、協力者のプライバシーに配慮している。

4.5.2. 談話データの分析

はじめにビデオカメラで採取した音声を文字化し、さらに映像を見ながら観察事項をトランスクリプトに書き加えた。トランスクリプト作成の方針を決める際には、音声的な特徴（声の大小、重なり、など）を表すための記号を用いることも検討したが、筆者たちの関心が比較的マクロな談話のダイナミズムにあるので、本研究では使用しないこととした。部分と全体を何度も往還する（佐藤郁也 2008）過程でデータの解釈が広く深くなっていくことを意識して、トランスクリプトを読み込んでいった。

さらに、参加者の身体的なコミュニケーションにも注意を向けるために、動画から静止画を作成して観察した。静止画は、時系列に一定間隔に並べたり、特徴のある動作が繰り返し現れる場面を抜き出したりした。たとえば、筆者は、開発者の1人である堤さんの動画を繰り返し見ているうちに、列に並んで順番を待っている児童のうち3人が、ほんの10秒ほどBGMに合わせてピョンピョ



写真4.9 ABCの歌に合わせてジャンプする児童
(堤さんの動画、撮影開始から18:53～19:03)

ン跳ねて遊んでいることに気づいた(写真4.9)。この動作がどのように始まり3人の間に広がったのか、興味を持った。

意外なことに、この即興的な遊びの始まりはジャンプではなかった。列に並ぶ児童たちは、順番が近づくにつれて少しずつ前に進んでいくのだが、A子が1歩踏み出すとき偶然に歩幅が広がった。それが、A子の後ろにいたB子にはジャンプのように見えたようで、B子が真似てジャンプする。それを見たC太も真似をする。さらに、楽しそうにジャンプするB子とC太に気づいたA子がジャンプする。こうして3人は向かい合って、笑顔で代わる代わるピョンピョンと跳ねて遊ぶが、さらに列が前進して教卓の方に身体が向くのをきっかけに、この動作は自然に終息に向かった。

このように、発話だけでなく、動作による対話にも関心を向けながら、何度となく繰り返し、丁寧に動画を観察した。

外国語学習の議論では、特に学年が上がるほどに、学びにおける身体の問題が忘れ去られてしまっている。しかし、上述の遊びを詳細に見ると、身体が特定のコミュニケーション行為の自然発生と終息の鍵を握っていたことが明らかになった。

プロジェクトでは、談話分析勉強会やデータ分析会を開催し、参加者どうしアイデアを交換したり、互いのデータを見て気づいたことを話し合ったりした。また、執筆過程でも、参加者と筆者で長期的・集中的に面談の機会を設けて、支援的な研究環境を作ることができた。

第5章 開発事例1 生徒を巻き込むコミュニケーション活動を求めて

弓削 智晴 (姫路市立書写中学校・兵庫県)

本アクティビティ開発の根底には、ただ楽しいだけの活動にとどまらず、通常の教室環境において生徒に「リアルな」コミュニケーションの場を提供することが出来ないだろうかという思いがあった。開発は「英語で質問を作る力が生徒に育っていない」という授業中の気づきから始まり、「相手に特定の答えを言わせる」タスクを備えた教材という最終形に至った。そこにたどり着くまでの道のりには、多くの試行錯誤があったが、生徒たち自身が相手の答えを予測しながら質問を考える活動を、導き出すことが出来た。

本研究は、アクティビティ中に生起した談話を分析している。その結果、教師－生徒、生徒－生徒で会話している最中に、教師が生徒の発話を評価したり修正を促したりしなくても、生徒たち自身が英語の知識・技能の運用のしかたを発見したり、自己修正したりするようす（写真5.1）が明らかになった。

アクティビティ開発を通して、生徒－教材－教師に向ける筆者自身の視点を点検し更新することができたと考えている。生徒の学びを前提とした疑問や仮説を設定する方法を学ぶ経験を通して、教師の本来の仕事は生徒の学びを助けること、教師の成長は生徒の成長と共にあることを実感するに至った。



写真5.1 アンサーカードを使ったインタビューテストの風景

5.1. アクティビティ完成までのあゆみ

ここでは、私自身の問題意識の始まりと、試作を何度も経て、1つのアクティビティを開発するという形で、答えを完成させることができた過程を述べる。自分自身の教育観について問いなおした契機であり、自らの視点を教師中心から、生徒や生徒の学びへとシフトするに至った道のりでもある。

5.1.1. 問題意識のめばえ

中学校の英語教育において、コミュニケーションの重要性が叫ばれて久しいが、実際の授業においてそれをどのように実行していくかが、教師個人の課題であり、多くの教員が共通に抱える長年の課題ではないかと考えている。

2012年に、新学習指導要領（2008年改訂）が実施されるまで、英語科教員の研修などにおける話題の中心は、週3時間という限られた授業時数の中で、いかに教材を精選し、「効率よく」教えるかということにあった。

同年、私は教職経験10年目を迎えていたが、その「効率」を自分なりに求め、たどり着いた結論は、「使える教材＝(イコール) 子どもたちが楽しめるゲーム」というものであった。ゲーム形式にさえすれば、大抵の子どもたちは素直に取り組み、「英語が好きだ」とも言ってくれるのである。そのため、ゲーム感覚で文法事項を学べるアクティビティを本やセミナーなどで探し、時には自分でアレンジすることが、私の最大の関心事となっていた。子どもたちが喜びそうなイラストたっぷりの、手間暇かけて作ったカードやワークシートが、私の授業の生命線となっていたのである。

しかし、時を同じくして、以前は通用したゲームが、容易に生徒たちに受け入れられないという状況に直面することも増えてきた。とりわけ、飛び込みで所属学年以外の生徒を教えたときに、それは顕著に起こった。それまで子どもたちが喜んでやっているとと思っていたアクティビティは、実は、教師である私との長い付き合いに免じて、生徒たちが付き合ってやってくれていたのである。私は、ゲーム感覚のアクティビティを求めるあまり、子どもたち一人ひとりの英語力を把握して学びを支援するという、教師の本来の仕事を疎かにし、子どもたちに自分のやり方を無理強いしていたのである。

その問題点に気づいたショックがきっかけで、英語教育学専攻のある大学院の門を叩いた。しかし、長年の教材に対する思い込みは、なかなか抜けるものでは無かった。三野宮先生ご自身が開発された教材の例を初めて見たときは、傲慢にも「同じような教材は生徒のためにいつも作っている」と思ったりもした。今では、見せていただいた教材と、それまで私が作った教材は、見た目は似ていても、全く別のものだと断言できる。簡単に言うと、「生徒の学びに本

当に必要なものかどうか」という点が違うのである。

全8回の「カリキュラム・教材開発」の授業では、自分自身が授業で抱える問題を解決するための自作教材の開発と、教材を試用した結果を報告するポスタープレゼンテーションが課題となった。その過程で、英語授業そのもののあり方、教材のあり方、教師と生徒とのやりとりのあり方をとらえる概念を知り、俯瞰的な視点を身につけていくと、徐々に自分の授業に欠けていたものに気づかされた。毎回の授業では、そのような概念や視点を思考の道具にして、自分自身と対話することが迫られた。

5.1.2. 課題の設定

私のアクティビティ開発は、「生徒に、英語で質問を作る力が育っていない」という授業中の気づきから始まった。授業では私が質問するばかりで、生徒はそれらに「正しく答える」ことに集中していた。それはまるで、先生が「徳川家康が江戸幕府を開いたのは何年？」ときいて生徒が「1603年」と答えるかのような一問一答形式であった。教科書の内容理解のチェック、文法知識のチェックにはなるが、コミュニケーションとして全く発展がないのである。これではいつまでたっても、新学習指導要領の目指す「コミュニケーション能力の育成」には近づけない。「どうすれば自発的な生徒間コミュニケーションが成立するように支援できるだろうか、それを可能にする教材はありえるのだろうか、それにはどのような仕掛けが必要なのか」ということを考え始めた。

Question:

どうすれば、英語コミュニケーション活動をするときに、生徒たちにもっと質問をさせることができるのか。

Hypothesis:

教師がもっと生徒に疑問文の使い方の練習をさせて、英語で会話をしなければならぬ状況を与えれば、英語コミュニケーション活動で疑問文を使うのではないか。

Material Development:

文を書いたカード（例 ①I ②played ③tennis ④with Taro ⑤last Sunday.）を各ペアに配る。じゃんけんで勝った生徒が文を読み、①～⑤の数字を1つ言う（例 “No.3.”）。負けた人はその番号の情報をたずねる疑問文を作る（例 “What did you play with Taro last Sunday?”）。最後に、勝った人がそれに答える（例 I played tennis.）。すべての練習（①～⑤について5回）が終わったら、椅子に座り、ペアでカードの下に書いてあるトピック（例 “tennis”）について自由に会話するというタスクである。

アクティビティ開発は、「Question（問い）→ Hypothesis（仮説）→ Material Development（教材開発）→ Analysis（分析）」という手順で行った。問いを設定し（Question）、仮説をたて（Hypothesis）、仮説に基づいて教材を考え（Development）、実際に教材を試した結果を分析する（Analysis）という一連のサイクル（QHDA）を繰り返し、各要素および要素間に矛盾がなくなったとき、教材が完成するという仕組みである。三野宮先生と何度もメールのやりとりをさせていただき中で、矛盾点や足りない点を指摘いただき、8週間苦しみながら、考えに考え続けた。

中間発表（4週目）時点での私のQ・H・Dは、次ページにある資料5.1のとおりであった。これに対し、三野宮先生からご指摘いただいた点は、「コミュニケーション活動」になっていないこと、つまり、コミュニケーションはパンプラクティスにおけるアウトプットとは違うということである。さらに、いま振り返ってみると、トピックさえ与えれば生徒が会話することを前提として、無理があることがわかる。依然として、完成形は雲の中に隠れていて見えないような状態で、本当に悩まされた。

Partner A

つぎの①～⑥の文は、エマについて述べたものです。（ ）には何が入るでしょうか。パートナーに英語でたずねて、埋めましょう。



- ① Emma is from ().
- ② Emma likes playing ().
- ③ Emma usually gets up at ().
- ④ Emma comes to school early to study Japanese.
- ⑤ Emma visited many places in Japan last year.
- ⑥ Emma doesn't like math.

Partner B

つぎの①～⑥の文は、エマについて述べたものです。（ ）には何が入るでしょうか。パートナーに英語でたずねて、埋めましょう。



- ① Emma is from Canberra.
- ② Emma likes playing basketball.
- ③ Emma usually gets up at six.
- ④ Emma comes to school early to ().
- ⑤ Emma visited many places in Japan ().
- ⑥ Emma doesn't like ().

5.1.3. 試作第 1 回

次に考えたのが、教科書の登場人物のプロフィールを尋ねあうインフォメーションギャップのカードである。前ページの**資料5.2**が試作品第 1 号である。

しかし、これらのカードを使って職場の同僚とアクティビティをしてみたところ、おもしろくないし、疑問文をつくるのが難しすぎるのがわかった。また、教科書の登場人物のエピソードは限られており、毎回内容を新しくしていくことには限界があると判断し、このアイディアは破棄となった。

5.1.4. 試作第 2 回

中間発表前日に仕上げた試作品第 2 号が次ページのものである。同じようなものを A～D までの 4 種類作った (**資料5.3**)。この教材を添付して送った私のメールに、三野宮先生が返信してくださったメールを一部掲載させていただく (**資料5.4**)。私が抱えていた悩み一つ一つに寄り添うような言葉で、コメントをいただき、忘れられないものである。

弓削さん、メッセージと教材ありがとうございます。

- > ゲーム感覚で、楽しく授業できれば、できた気になっていた、
- > 昔の自分からまだまだ抜け出せないでいます。
- > それでは、子どもたちの学びはまったく無視だと思い、
- > 本当の英語教師になるために、外大の門を叩かせていただきました。

その点に気づかれているとは、お世辞でもなんでもなく「すごいなあ」と思います。私も、「もっと早く気付けば私の教員人生も変わっていたかもしれない」なんて思いながら、今も授業づくりに毎日苦心しています。

- > 明日は、完成したものは発表できませんが、はじめの Q: 「生徒の自発的な会話
- > を引き出すことはできないか？」に答えられる教材を近いうちに出したいと
- > 思います。今教えている中 3 の生徒は、中 1 から教えています。気がつけば、
- > やってきたことは、ほとんどがパターンプラクティスにすぎず、真に英語を
- > 使わせたことがありませんでした。残り 2、3 学期に、真の学び、体験を
- > させることができるようにしたいです。先生にご指摘いただいた、“生徒が
- > 「この情報がほしい」「これを伝えたい」という自分の (personal な) 目的を
- > 持って話したり聞いたり、または書いたり読んだりする活動”を絶対に
- > 考え抜きたいと思います。2、3 学期は ALT も配置されるので、心強いです。

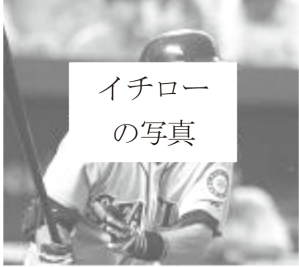




この授業の目的は「完成品としての立派な教材を作しましょう」ではなく、「教材作りを手掛かりに、自分の実践を見つめなおしましょう」なので、弓削さんは、その目的をすでに達成しつつあるのかもしれないですね。

- > 明日の発表では、現段階で考えた、コミュニケーションのために、
- > 「話したい話題」が含まれていること、中学生を対象としているため、

Let's Communicate! 1 A

Hello! Do you know about Lady Gaga?

Yes → 会話を始めましょう!

相手があなたにたずねます	Q1 あなたが相手にたずねます	Q2 相手にたずねましょう
 <p>イチロー の写真</p> <p>Ichiro Suzuki He is a major leaguer. He is (38) years old now. He has a dog. Its name is (Ikkyu). His favorite band is (Tokyo Jihen).</p>	 <p>レディガ ガの写真</p> <p>Lady Gaga She is a singer. She is () years old now. Her music style is influenced by David Bowie, Michael Jackson, () and ().</p>	<p>昨日の夜テレビ観た?</p> <p>() you () TV last ()?</p> <p>Yes.→ What program did you watch?</p> <p>No.→ What did you do last night?</p> 
Q3 相手にたずねましょう	Q4 相手にたずねましょう	Q5 相手にたずねましょう
<p>Yes, I can.</p> <p>と、相手に言ってもらえる質 問をしましょう。</p>	<p>夏の予定をたずねてみよう</p> <p>() are you () to do this ()?</p> 	<p>暇なときは何するの?</p> <p>() do you do when you have () time?</p> 

Well Done!

- > 「ゲーム性」があればなおよい（インフォメーションギャップを利用）との
- > 考えを入れた、ワークシートを発表させていただくつもりです。
- > 添付させていただいています。お時間がよろしければ、見て下さい。
- > 5つのタスクがありますが、教室ではじめてする場合は、多いので3つに減
- > らします。明日は院生のみなさんにさせていただくので、このままでいいかな
- > と思っています。明日の朝まで、考え続けますが……

添付してくださったカードを拝見しました。魅力的なイラストと、レイアウトもすっきりして、思わず「何が書いてあるんだろう」と中身にひきつけられました。

インフォメーションギャップの使い方、質問しあうインフォメーションの量、目標言語アイテムもバランスよいと思います。楽しい活動ができそうです。

コミュニケーションとアウトプットにこだわって、さらに1つご指摘させていただくとすれば、問2・4・5に関して「生徒が必要な情報を交換するために聞いたり話したりするにあたり、教師指定のセンテンスパターンしか使えないようになっている」ことが少々気になります。

コミュニケーションを重視すると、パターンプラクティスよりも「正確さ」は犠牲になることが多いのですが、そこは教師がどこに活動の意義を見出すかによって優先順位を判断することになるかと思われます。

でも明日、このまま使ってみて、院生さんたちの反応を見て、修正する必要があるかどうか考えてもよいと思います。

資料5.4 メールの文面

中間発表では、生徒役をしてくださった大学院生（現役教員）4名は、ルールの把握に戸惑われた。理解するのに時間がかかりすぎるルールのままで、中学生に使わせることはできない。また、ワークシート中のQ2, 4, 5(資料5.3)についても、先生からのご指摘をいただいた通り、教師が指定した質問しかできないようでは、単なる文法問題にすぎないという結果であった。

ところが、活路をQ3に見出すことができたのである。相手から Yes, I can. という答えを引き出す、シンプルなタスクである。中間発表時、1組のペアで Yes, I can. という答えにたどり着くまで時間がかかったのだが、その過程でしっかりと英語による情報交換が成立したのである。以下（トランスクリプト5.1）が、その時の生徒役の院生2名の会話である。

トランスクリプト5.1

川井: Can you swim?

山田: No, I cannot. I am not a good swimmer.

川井: Oh!（予想外の答えにがっかりしたようすで） Well…。 Can you cook?

山田: Mmm.. No, I cannot. I am not a good cook.

川井さんは、“Yes, I can.”を言わせるというタスクに取り組む過程で、相

手の答えを予測しながら次々と質問している。一方、山田さんは、川井さんの課題内容を知らないで、相手の質問を聞いて、自然に自分自身のことについて答えている。つまり、山田さんは、応答しているときに、川井さんのカードに書かれたターゲットの応答文を当てようとしているわけでも、川井さんの文構造の正確さを判定しようとしているわけでもない。

ワークシート中の Q2, 4, 5 (資料5.3) が学習者に要求する活動は和文英訳にすぎなかった。その結果、正解を言ったら終わりになる単調な談話ばかりが生産された。対照的に、Q3のトランスクリプトには自然な会話の要素が含まれていた。

5.1.5. 試作第3回

Yes / No の答え方は、Yes, I am. をはじめ Yes, I have. まで、中学3年生の1学期終了時点で14種類学習することになる。これに、I see. や Of course. なども加えて Q3を拡張すればおもしろいのではないかと、中間発表から10日ほど後に、思い至った。(その後、代名詞を he, she, it, they, we にしたカードも加えることになる。)

単純なひらめきではあったが、この活動によって「先生の質問に答えるだけでなく、生徒が質問できるようにしたい。そのために何かできないか」という問いへの答えが出せそうであるという点に、高揚感を覚えた。

思い立ったら吉日とばかりに、色画用紙の切れ端を使って、さっそく教材を試作した (写真5.2)。その時は、Yes / No の答えだけでは面白くないと考え、カードに書かれた単語を相手に言ってもらうタスクも加えた。それには「自分では単語そのものは言わずに、英語で説明しよう」という指示を付け加えた。

さっそく、委員会活動で残っていた3年生7名の協力を得て、試してもらうことにした。「1枚ずつカードをひいて、相手に見せずに、カードの内容そのものを答えてもらってね。使うのは英語で」と指示すると、生徒たちはカードを見て、「は～、なるほど～」と反応した。それに続いて、太田さんと中川さん(仮名)の間に、次のようなやりとりがあった (トランスクリプト5.2および5.3、写真5.3)。

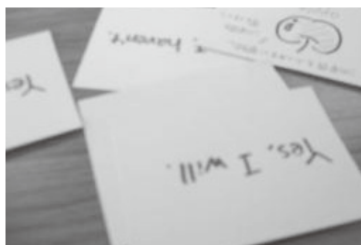


写真5.2 アンサーカード



写真5.3 カードを使って活動する生徒

トランスクリプト5.2

カード①

No, I won't.

太田: (カード①を引く)

Will you play tennis?

中川: No, I won't.

太田: クリアー

トランスクリプト5.3

カード②

No, I can't.

中川: (カード②を引く) ん～。

Can you play tennis?

太田: No, I can't.

太田&中川: できた～

太田さんと中川さんは、お互いがテニス選手ではないことを知っていて、その背景知識を生かして、質問内容を決めている。このように、生徒たちは機械的にではなく、尋ねる相手に合わせて、自分で考え、疑問文を作ることができていた。

また、安田くんと江藤くん（2人は親友）のペアは、遊び心を発揮して個性的な説明を披露してくれた（トランスクリプト5.4）。

トランスクリプト5.4

カード③

(安田くんの説明を見て、
皆さんも考えてみて下さい。)

安田: (カード③を引く) あっ！

Mr. Obama said this many times.

江藤: ええ～っ！ Obama?

安田: Yes. But only one person. Only me. So, it's

Mr. Obama's words. He said it many times. But

(カードを指して) this is not many people. One person, Me.

江藤: (戸惑いながら正解を言う)

安田: やったあ～。

安田くんは、教師の予想を上回る発想力で、江藤くんから、Yes, I can. という答えを引き出すことに成功したのである（写真5.4）。

このアクティビティ用のカードは、パワーポイントを使って、1枚のスライドに1つの答えを書き、プレゼン用の資料設定で、6つのスライドを一度に印刷することで、ちょうどよい大きさのカードになる。



写真5.4 活動中の2人

上述のような過程を経て、「カリキュラム教材開発」授業の最終発表にたどり着くことができた。生徒からの質問、および、自発的なコミュニケーションの成立という当初の目標に答える教材とアクティビティを完成させることができ、満足感はひとしおであった。最終発表までに添削を繰り返し、たどり着いたQHDAは、資料5.5のとおりである。

Question:

英語コミュニケーション活動において、どうすれば生徒が質問を考えて使うことができるか。

Hypothesis:

質問することによって完了できるタスクを作れば、生徒は質問しながら、お互いにコミュニケーションをとることができるのではないか。

Material Development:

カードによって、単語や答えそのものをパートナーに答えさせるというタスクを設定できれば、自然に生徒から質問文を導き出す仕組みができる。

Analysis:

生徒たちが、カードを説明したり、相手に質問したり、答えたり、相手の説明に疑問を呈したりして、双方向のコミュニケーションを行うか分析する。

資料5.5 中間発表時の Question, Hypothesis, および Development

5.2. 授業での実践

ここでは、実際の授業およびテストにおいて、生徒たちがアクティビティに取り組んだようすを述べる。生徒を本格的にアクティビティに、そして英語によるコミュニケーションそのものへと巻き込んでゆく過程である。

5.2.1. 授業での実践およびデータ分析の方法

授業における実践は、2012年度と2013年度の2回行った。2012年度は当時中学校3年生だった5クラス185名の生徒を対象に行い、2013年度は当時中学校1年生だった1クラス37名を対象とした。

2013年度には、授業中の練習（2014年3月3日）及び、外国語指導助手（ALT）との口頭テスト（2014年3月5日）を撮影した。授業中の練習は、教室中を動いて撮影するため、可動性の高いiPhoneを用いて行い、ALTとのテストでは、ALTと受験者2名の表情及び、発話が入るようにビデオカメラを設置した。

分析過程では、活動を通して、生徒が生み出す談話および生徒のようすを書き起こし、トランスクリプトを作成した。また、映像が捉えた生徒の動きをトランスクリプトに書き加え、非言語要素も考慮に入れながら発話を解釈しようとした。なお、カード1枚についての談話を、トランスクリプトの1つの単位として扱っている。

5.2.2. 中学校3年生を対象とした取り組み（2012年度）

大学院の課題として開発したこのアクティビティを、2012年度の中学校3年生の授業で、2学期から卒業まで継続して使った。ハーフサイズクラス20人に、Yes / Noをはじめとするアンサーカードを27種類3セット、合計で81枚のカードを用意した。

生徒は、毎回違う相手とペアを組み授業の始めに取り組んだ。9月は「3分で1人3枚のタスク完了」という目標時間設定から始めて、11月には、「2分で1人5枚」に挑戦するまでになった。生徒は表面を見ずにカードを5枚引くが、その5枚のうち、自分がやりやすい順に取り組むこともできる。また、どうしても困った時のために、「パス2回までOK」のルールを加え、教師のもとにカードを交換しに来ることを可能にしたので、生徒にとっては無理のない活動であったようである。

しかし、始めてからすぐに全員がこの活動を楽しめたわけではなかった。すでに英語で話すことをあきらめたような態度をとる生徒や、英文の組み立てが苦手なため活動を嫌がる生徒もいた。また、高校入試においてスピーキングが重要視されないという背景が、一部の生徒のモチベーションに影響している面も見え隠れした。そこで、9月から来られたALTの協力を得て、カードを使ったスピーキングテストを11月に185名全員に実施することを決定した。10月に、スピーキングテストの要領、カードの内容のリスト、採点基準を明記したプリントを配布した。テストでは、ALTが生徒と会話し、日本人の教師が採点す

るという方法をとった。

テストという目標が加わったため、生徒の毎回の取り組みが本気になった。途中から、練習後に難しかったカードを取り上げクラス全体で対策を考えるようにもなった。また、テストではネイティブスピーカーと1対1で英語を話す経験ができたため、多くの生徒が達成感を味わったようである。

テスト後に、このアクティビティについてどのように思うかをたずねたアンケートでは、生徒から、「カードに書かれているものを、相手から引き出すにはどうすればいいのか考えるので、英語を言う力がつくと思う」「自分で質問を考えるのが楽しかった」「質問する人も、答える人も勉強になる」「簡単で楽しい」などのコメントを得た。

5.2.3. 中学校1年生を対象とした取り組み（2013年度）

2013年、英語教員になって初めて、小学校で2年間の外国語活動を経験した中学1年生を1クラス教えることになった。教室には、小学校で英語によく慣れ親しんできたのか、教師の英語の使用に対して、大きな抵抗感を見せるようすもなく、知っている単語で反応を返そうとする生徒の姿があった。1～2学期は、基本文型の定着を目指し、パターンプラクティスの活動を中心に行った。2学期にはALTが配置され、生徒の関心が、文型の操作に重点を置いた学習から、コミュニケーションを求めるものへと広がったことを感じたが、まだ十分にその環境を準備できないでいた。3学期に入り、助動詞 **can** を使った表現を学んだのち、**Yes / No** のアンサーカードが使えるだけの既習表現が増えたことに気が付いた。合計で42枚である（資料5.6）。

ペアごとの練習に入る前に、全体練習をすることにした。週4回の授業のうち2回が複数の教員で教えるスタイルであったので、授業開始のあいさつの後全員が立ったままの状態からクリス、クロスをする（写真5.5）。一人の教師がB4サイズに印刷したアンサーカードを掲げ、生徒は、そのカードを見ることができないもう一人の教師から、答えを引き出すことができたなら、自分のいる

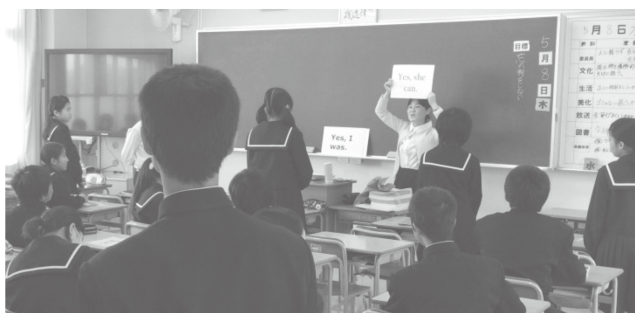


写真5.5 クリス・クロス

縦横列のどちらかを選んで着席させることができるというものである。普段週1回しか授業で会わない教師やめったに授業に入ることができないALTから課題の応答文を引き出すのは、中学一年生の生徒には骨が

be 動詞	Yes, I am.	No, I am not.
	Yes, he is.	No, he isn't.
	Yes, she is.	No, she isn't.
	Yes, it is.	No, it isn't.
	Yes, we are.	No, we aren't.
	Yes, you are.	No, you aren't.
	Yes, they are.	No, they aren't.
一般動詞	Yes, I do.	No, I don't.
	Yes, he does.	No, he doesn't.
	Yes, she does.	No, she doesn't.
	Yes, it does.	No, it doesn't.
	Yes, we do.	No, we don't.
	Yes, you do.	No, you don't.
	Yes, they do.	No, they don't.
can	Yes, I can.	No, I cannot.
	Yes, he can.	No, he cannot.
	Yes, she can.	No, she cannot.
	Yes, it can.	No, it cannot.
	Yes, we can.	No, we cannot.
	Yes, you can.	No, you cannot.
	Yes, they can.	No, they cannot.

資料6 中学校1年生3学期始まりの時点で使える Yes/No アンサー

折れたらしく、必死で考えるようすが伝わってきた。回答権の無い生徒も、手を挙げた生徒に英語でヒントを与えて応援する光景が、教室内で繰り広げられた。積極的に手を挙げるのが苦手な生徒も、他の生徒のやり取りを聞いて学ぶことができ、必要にせまられると自分から手をあげることができていた。時には、英語以外の教科の先生にお願いして応答者になってもらい、生徒を飽きさせないで活動が続けることができた。

なお、1人の教師が単独で教える時でも、カードを見ないで頭上に掲げれば、この活動を行うことができる。(パワーポイントで作っているため、時にはスクリーンに映すこともできる。)

全体練習で質問の作り方について学んだ後に、小さなカードを手に、ペアによる練習を始めた。座席表を使って、ペアを組む相手を毎回変えるように工夫もしている。速さを求める活動ではないが、1人3枚のカードを終了するのに要した時間は、2月初めは6分だったものが、3月には2分まで縮まった。

次のトランスクリプトは、練習中の黒木くんと大野くんのやりとりをビデオ

で撮影させてもらい、それを視聴しながら作成したものである。2014年3月3日3時間目に行った活動である。2人で3分間の持ち時間で、各自3枚のカードについて質問を作る。黒木くんはちょうど2枚目に挑戦しているところであった（トランスクリプト5.5～5.10）。

トランスクリプト5.5

カード④

Yes, we can.

黒木: Can you and Mr Yoshiki play ...

大野: (文を最後まで言わせないで)

Yes, we can.

黒木: (文を最後まで言いたかった。)

Table tennis?

大野: Yes, we can.

トランスクリプト5.6

カード⑤

Yes, we are.

黒木: Are you~?

大野: I?

黒木: and Mr Taiga

大野: Taiga?

黒木: Classmates?

大野: Yes, we do...? ! (自分で間違いに気付いて修正する) Yes, we are!

黒木: Yeah!

大野: やった～！

トランスクリプト5.7

カード⑥

Yes, I am.

大野: いくで～ ええ～っと

I'm play table tennis?

黒木: はあ～？ 意味が分からへん。

大野: I am play table tennis?

(カード⑦から先にすることにする)

トランスクリプト5.8

カード⑦

No, I can't.

大野: Can you~? Can you play?

Can I play soccer?

黒木: No. No, you can't.

大野: No! No! No! No!

Can you play soccer?

黒木: Yes, they can. あ、ちゃう。

大野: Can, can!

黒木: No, I can't.

トランスクリプト5.9

カード⑧

Yes, I can.

大野: Can you play basketball?

黒木: No, I can't.

大野: ええ〜っ。なんでよ。ずるい。

(※黒木くんはバスケット部)

Can like the base... basketball?

黒木: ま〜。Yes, I can.

トランスクリプト5.10

カード⑥

Yes, I am.

大野: (カード⑥に戻る。)

I play.. I play table tennis?

黒木: はあ〜っ? お前何が言いたいんよ?

大野: What I'm play table tennis?

What I'm play table tennis?

What I'm play table tennis?

わあ〜っ!

黒木: はははは

大野: What I'm play table tennis?

黒木: 分からへん。意味が分からへん。

大野: Do you play table tennis?

黒木: はあ? Do you play table tennis?

大野: ほんまに理解できへんな。

黒木: お前ほんまに。

大野: I'm play table tennis? (撮影者である教師を見る) Yes. ですよ?

黒木: I'm play table tennis... 私はテーブルテニスですって…?

大野: できますか?

教師: Can I play~?

大野: Can I~?

教師: (大野くんのカードを見る。) ん? 違うやん。Are you~?だ

大野: Are you~? Are you~?

教師: A boy?

大野: Are you a boy?

黒木: Yes, I am. いや〜お前、あなたは男の子ですかって聞かれて No. とか言われたら怖いよな。

大野くんは、どちらかと言えば英語に苦手意識を持っており、be 動詞や、do / does、can などの受け答えがスムーズではなかったが、Yes かNo を答えばよいシンプルさに助けられ、黒木くんの質問に楽しそうに答えていた。大野くんは、代名詞がだれを表しているのかの解釈がスムーズにいかず、カード⑥ Yes, I am. を見て、「自分」自身が Yes と答える情報を思い浮かべ、黒木くんになそれを必死で説明してしまった。途中で、撮影していた教師が介入してしまったが、なされた会話の内容からは、大野くんと黒木くんが、自分たち主導の本物のコミュニケーションを楽しんだことがうかがえるのではないかと考えている。

5.2.4. 中学校 1 年生を対象としたインタビューテスト (2013年度)

活動の集大成として、ALT を応答者として質問する形式でアンサーカードを用いてテストを行った。生徒の不安感を無くすため、生徒は出席番号順に 2 人同時にテストを受け、お互い助け合ってもよいことにした。制限時間は 2 人で 3 分、1 人 3 枚のカードを使って質問をする。大量にあるカードの中から、ALT が文字面を見ずに無作為に選出して渡した。

以下は、2014年 3 月 5 日 2 時間目に実施した試験における、林田くんと平井さんによる談話のトランスクリプトである。

トランスクリプト5.11

カード⑨

No, he doesn't.

林田 : Does Mr. Fukuda teach math?

ALT : Yes, he does.

林田 : あっ

林田 : Does Mr. Fukuda teach English?

ALT : No, he doesn't.

※Mr. Fukuda は数学教師

トランスクリプト5.12

カード⑩

No, we don't.

(林田が、戸惑う平井にアドバイスをする。)

林田 : Do you and Ms Yuge teach English?

平井 : Do you and Ms Yuge teach math?

林田 : あ、そうか。

ALT : No, we don't.

※You (ALT) とMs Yuge (筆者) は英語教師

カード⑨を引いて、英語が得意な林田くんは、すぐに英語で質問をした（トランスクリプト5.11）。しかし、カードに指定されたアンサーは No, he doesn't. であるのに、相手（ALT のローレン先生）からは Yes, he does. という答えが返ってきた。それで彼は「あっ」と自分の間違いに気づき、質問を自己修正している。生徒が間違えると、通常は教師が間違いを指摘したり解説したりする。それとは対照的に、ここでローレン先生は、Yes, he does.（福田先生は数学の先生です）と事実とおりに林田くんの質問に答えただけでフィードバックになっているのである。このアクティビティでは教師の役割は、生徒の英語の質問文を評価することではない。生徒の質問に答えることで、生徒自身が教師の応答文とカードの課題を比較して間違いに気づいて自己修正するきっかけを与えている。

次に、カード⑩を引いた平井さんは、目標とする応答文 No, we don't. に含まれる代名詞 we の設定を誰にするべきか戸惑い、林田くんがアドバイスする（トランスクリプト5.12）。しかし、彼がささやいた質問だと、Ms. Yuge（筆者）は英語教師なので、ローレン先生の答は Yes, we do. となることが予測される。そこで、平井さんは、林田くんのアドバイスのなかの代名詞 we を引き出すために主語を You and Ms. Yuge にするというアイディアは受け入れたうえで、English を math に変えるという自己判断をし、2 人の合作の質問をしている。

相手の視点から Yes / No や代名詞を考え、相手が知っている人物や事柄を質問の内容に盛り込むことを要求するタスクである。相手の立場を考えると

う、コミュニケーションにとって必要不可欠な能力を磨くことができる活動であるといえるであろう。また、このアクティビティは、「We=(イコール) 私たち」というような文脈と無関係の語彙認識を超えて、生徒が実践の具体的な運用のなかで単語やフレーズを学ぶ機会を提供している。

下のトランスクリプト5.13～5.14で、野田さんと内藤くんは、助け合いながらタスクに取り組んでいる。どちらかと言えば英語が得意な内藤くんが、英語に対して少し苦手意識を持っている野田さんをリードする形でテストは進んでいた。

内藤くんは、意欲的に英語学習に取り組む生徒で、中学入学前に英検4級も取得していた。中学1年生にとっては、Do や Does でたずねる一般動詞の疑問文と、be 動詞の疑問文を区別するのは、難しいことがあるが、内藤くんであれば、筆記テストにおいては、比較的容易に文型を操作できたと思われる。ところが、今回のような言語運用場面では、知識をうまく使えず何度も失敗している。

トランスクリプト5.13

カード⑪

No, I can't.

野田 : Can you play basketball?

ALT : Yes, I can.

野田 : (予想外の答えにびっくりして) え～っと

内藤 : 飛べるか、飛べるか (野田にささやく)

野田 : Can you fly?

ALT : No, I can't.

トランスクリプト5.14

カード⑫

Yes, we are.

内藤 : Are we speak English?

ALT : Yes, we do.

内藤 : あれ、ちがう。 Are Ms Lauren and Mr Miki speak English?

ALT : Yes, we do.

内藤 : ちゃうわ。

野田 : teaching は？ (内藤にささやく)

内藤 : Are Ms Lauren and Mr Miki teach English?

あ、ちゃう。(同じ間違いを繰り返しているだけであると自分で気づく)

野田 : English teachers は？

内藤：あ、（何かに気付かされたようす）Are Ms
Lauren and Mr Miki English teachers?

ALT：Yes, we are.

内藤くんとは対照的に、野田さんは、記憶力や知識量を計る定期テストでは苦戦し、英語に苦手意識を持つほうであった。しかし、このタスクにおいては、「動詞を ing 形に変えれば、Are～？ でいけるのではないか」と、習ったばかりの現在進行形を用いることを提案したり、補語を提供したりして内藤くんに的確なアドバイスをしている。筆記試験では見えにくい英語力の一面を知ることができた。

このアクティビティをとおして、内藤くんが一般動詞と be 動詞の疑問形をごちゃまぜにしていることは、教師からは、明示的にも暗示的にも指摘されていない。ローレン先生は質問に対して正しい英語で答えているだけである。同級生の野田さんからは、タスク完了のためのヒントを出すという形で暗示されている。それでも、カードに書かれた課題 Yes, we are. を期待して質問すると Yes, we do. という答が返ってくるという失敗を2度繰り返したあと、3度目はローレン先生の答えを待たず自分で失敗に気づいている。このような気づきを得た後で、文法構造を明示的に学習できれば、その効果は高いのではないだろうか。

5.3. 考察

上述のデータ分析をもとに考察を述べる。また、この研究をとおして、筆者が教師として何を学んだか、振り返る。

5.3.1 生徒の学び

トランスクリプトは、この活動が、生徒に「リアルな」コミュニケーションの場、つまり、相手の応答を予期しながら（自分の）話題や表現を選択し、相手からの実際の反応に応じて次の自分の発話を調整するという言語使用の機会を提供できたことを示している。特定の文法事項を学習するためのパターンプラクティスなどからは得られない学びを、生徒に提供できた。

生徒は、相手に「ターゲットの応答文」を言わせるというタスクを完了するために、相手の背景に思いを巡らせ、戦略を立てて質問することを要求される。そして、生徒は自分のアイディアや知識を総動員し、自由に表現することができるのである。本活動において、相互的意味交渉としてのコミュニケーションが可能になっているといえるであろう。

その「リアルな」コミュニケーションの中で、本活動は、生徒が文法構造などについて意識する機会にもなっている。相手に、Yes / No だけでなく、それに続く代名詞や助動詞まで、カードが指定するとおりに答えさせるタスクであるから、生徒は必然的に文法の知識を使おうと意識することになるのである。中学1年生にとっては難しい、代名詞の言い換えや、be 動詞の疑問文と一般動詞の疑問文の作り方についても、生徒どうしのやりとりの中で、体験的に学ぶことができています。トランスクリプトでは、生徒自身が会話の中で文法的な修正を加えて言い直している場面が捉えられている。

また、公立中学校の英語教師の悩みの1つとして、英語が得意な生徒と苦手な生徒を一緒に活動させることの難しさがあると思う。しかし、この活動では、全ての生徒にそれぞれの学びを提供することができたと考えている。得意な生徒は、より速く正確に相手から答えを引き出すために、質問の内容を精選することに一生懸命になったり、自分の力量を最大限に発揮するために凝った質問を考えたりする。そして、苦手意識を持つ生徒も、活動の単純さ、間違いを誰からも否定されないことに助けられて果敢に質問を發し、相手の發話や反応から新たな表現を学ぶこともできる。

なお、トランスクリプトでは、通常の筆記テストでは力を発揮していた生徒が文法に苦戦し、どちらかと言うと筆記テストでは力を発揮できていなかった生徒から助けられる場面もあった。このアクティビティが持つ、生徒の言語運用能力をより多面的に理解するための新たな方法としての側面も、提示できたのではないかと考える。

最後に、次の2点に言及しておきたい。

第1に、本アクティビティは、生徒の実態に合わせて応用可能である。生徒がタスクに慣れるまでは、クラス全体で手順について共通理解を形成するためにクリス・クロス形式にしたり、安心感を持って取り組めるようにペアとペアの間で質問・応答する形式にしたりするなど、アレンジできる。

第2に、慣れてきたら毎回違う生徒とペアを組むようにすると、誰とでも話そうとする姿勢を養い、クラスメートについて新たな発見の機会を提供できる。中学生には仲良しグループでの活動に偏る傾向があるが、工夫によってその問題をクリアした活発な活動が可能である。

5.3.2 教師としての自分の成長

高校入試を控える公立中学校の教育現場において知識の定着が大切であることに変わりはない。そのために工夫されたゲームやエクセサイズの数々と、それを紹介する出版物の数々は、英語教師の汗と涙の結晶であり、今でも、訳読

式に流されそうな授業から私を救い出してくれる存在の1つである。しかし、一見したところ生徒が活発に英語を話しているように見えるアクティビティのなかには、新学習指導要領の求める「コミュニケーション」からは程遠いものも多い。

今回の教材開発を通して、生徒たちがカードを使う中でコミュニケーションを英語でリアルに体験し、タスク完了にむけて協力して英語を使い、発話内容や英語表現を自ら修正していく姿を目の当たりにすることができた。VTRを注意して見ることで生徒の動きや表情に気づくことができたし、トランスクリプトを作ってみて、生徒の発話1つ1つの意図や働きが初めて明らかになった。これらの発見は、通常の教室環境や授業形態の中でも、教師の工夫次第で生徒たちに本物のコミュニケーションの場を十分に提供できるということを、私に示してくれた。

また、本アクティビティの開発は、私1人でできたものではない点を特筆したい。大学院の授業で、教材開発の手法を通して自らの教え方を分析し直す場が与えられ、何度もフィードバックを下さった三野宮先生、模擬レッスンを受けてくれた院生のみなさん、そして中学校現場で実際にアクティビティに取り組んでくれた生徒たち皆が共同開発者である。生徒たちがアクティビティに取り組み、教師に返してくれた率直な感想や意見を、アクティビティに反映させることによって、現在の形に仕上げることができた。

本アクティビティ試作品第3号の時点では、アンサーカードの他に、「イラストを説明するタスク」を課すカードも混入させていた。中学3年生にはやりがいもあったようで、習ったばかりの関係代名詞を使用して説明する姿も見られた。その時、とても感動したのを覚えている。以前の私の授業であれば、無理やりに関係代名詞を使わせる活動に固執し、中途半端なアクティビティに終わっていただろうと考えたからである。生徒の成長は常に教師の想像を上回るのである。しかし、次年度になって、中学1年生と取り組んだところ、イラスト説明のタスクは1年生には難しすぎるのがわかり、よって本論文では、アンサーカード使用時の談話のみを分析対象とした。

教材開発の道のりは、視点を生徒にあわせ直すことを絶えず私に要求した。この研究は、それまでの自分自身の教師としての在り方を問い直す過程であり、教師としての私の視点を、教科書の進度や試験結果といったものから、生徒たちの学びへとシフトさせる挑戦でもあった。自分自身が、この先も教師として在るために、やり直しの修行をさせてもらった思いである。

このように、このアクティビティ開発をとおして多くの収穫を得たし、その過程で最も英語教師らしい仕事のできたのではないかと感じている。英語の教

師になって以来、目の前の生徒の能力を最大限に伸ばすために、自分自身で解決すべき課題を設定し、これほどまでに突き詰めて考えた経験は、この時をもって他にない。ギリギリまで生徒のために考え抜く経験は、「これからもより良い方向に授業を変えてゆける」という自信に繋がっている。

第6章 開発事例2 アルファベット救出大作戦

堤 真佐美 （西宮市鳴尾東小学校・兵庫県）

小学校外国語活動において「書くこと」は、「聞くこと」「話すこと」の指導を補助する程度の扱いにとどまっている。しかし、私は日々の学習活動のようすから、児童らは文字について「知りたい。書いてみたい。使いたい」と興味関心を持っていると感じていた。そこで、小学生がアルファベットに自然に親しめる文字指導のアクティビティ（写真6.1）を開発し、その結果どのような教室談話が生まれるかを分析し、今後の指導に生かしたいと思った。

アクティビティ開発では、視覚だけに頼るのではない「触感を使った文字との出会い」をテーマにした。また、グループ活動という形態を選ぶことで、生徒間コミュニケーションの必然性を高めようと試みた。

小学校1年生のクラスで7月後半に授業を行い、ビデオ撮影し、トランスクリプトを作成して分析した。その結果、児童は単に文字を書く作業をするのではなく、文字を学習内容以上のものとして大切に出会っているようすが見えてきた。また、児童どうしがアクティビティの最中に、教師の予想を超えるような豊かなコミュニケーションを生み出していることが明らかになった。



写真6.1 文字を「救出」する児童

6.1. アクティビティ開発の背景

現在、小学校外国語活動においては、アルファベットには親しむだけで、文字指導は行わないことになっている。これは、中学校の英語科と一線を画し、単語のつづりなどを暗記するような学習活動を小学校外国語活動から遠ざけるためのものだと考えられる。その重要性は理解したうえで、私は、児童にとって負担にならない文字指導は可能だと信じている。また、通常学級に在籍する聴力に不自由のある児童や、言葉での指示が通りにくい児童にとっては、文字による視覚的支援が重要である点も指摘しておきたい。

このような思いから、小学生たちが文字に親しみを感じながら書いてみることのできるアクティビティを開発しようと決意した。典型的な英語の文字指導は、学習者が教科書やピクチャーカードにある手本を真似てワークシートやノートに文字を繰り返し書いて覚える個人学習が中心である。つまり、新しい文字と「出会う」ことなしに「覚える」ことが要求される。私は、児童たちがしっかりと文字と出会うことから文字指導を始めるために、触感を使ってみてはどうかと思いついた。そして、様々な質感の素材を用いて、立体的な文字モデルを作り始めた。

ひらがなを学ぶ前段階として、小学校の児童は「線なぞり」（直線、波線、曲線）を行う。「見て、なぞり」、そこから「見て、書く」に発展する。英語アルファベットの学習においても、一足飛びに文字と発音を暗記したり練習帳に何回も書いたりする代わりに、文字とよく親しむ段階を踏むことが有益ではないだろうか。

今回開発した文字モデルは、ピクチャーカードのような平面的な教具に記された抽象的な文字とは違って、立体感や質感を重視して作られている。手で触れて、AやTの直線的な感じ、OやQの曲線的な感じなど、それぞれの文字の特徴をより感覚的にとらえることができる。また、手に取って動かすことが可能なので、文字をいろいろな方向から見ることもできる。

6.2. 教材・教具の説明

アクティビティの中で、市販の絵本と音楽CDを使用した。また、3種類の教具（文字モデル、ブラックボックス、ココナッツの木）を自作した。

(1) 絵本 *Chicka Chicka Boom Boom* (写真6.2)

アクティビティのはじめに絵本の一部を読み聞かせる。（ストーリーの概略を、後続のページで紹介する。）

<Chicka Chicka Boom Boom — ストーリーの概略>

文字（小文字）たちが「ココナッツの木の上で会おう」と言って、木登りを始める。次々に登っていくが、木の上に十分なスペースがないため、26文字登った瞬間に木から落ちてしまう。（授業ではここまでを読み聞かせた。）

（以下は省略した部分である。）木から落ちたときに怪我をしてアザができた文字や、絆創膏を貼っている文字を、それぞれの親（大文字）が迎えに来てハグする。ところが、日が沈み、満月が上るころ、a がベッドを抜け出し、また木に登り始める。

(a)

ウェブ非公開

（文字たちが木に次々に登っていく）

“Wheel!” said D to E F G, “I’ll beat you to the top to the coconut tree.”

Chika chika boom boom! Will there be enough room? Here comes H up the coconut tree,

(b)

↓

ウェブ非公開

（文字たちの重みで木が傾いてくる）

Still more-W! and X Y Z!

The whole alphabet up the-Oh, no!

(c)

↓

ウェブ非公開

（文字たちが傾いた木から落ちてけがをする。なかには絆創膏をつけている文字もある。）

Next from the pileup skinned-knee D and stubbed-toe E and patched-up F. Then comes G all out of breath.

(2) 「ABC の歌」 CD

グループ活動の最中に BGM として流す。

(3) 文字モデル

紙粘土、スポンジ、フェルト、アルミホイル、段ボール、モールを材料にした、いろいろなサイズのアルファベット文字。スポンジと段ボールにはマジックで色をつけた。今回は、大文字のみ作成した。(写真6.3)



写真6.3 文字モデル

(4) ブラックボックス

段ボール箱を黒ビニール袋で包み、ブラックボックス (Black Box) と命名した。他の色よりも、黒の方が暗闇の雰囲気が出る。取りだし口は上面に2つ作った。児童がどちらの穴から文字を取り出すか選択する一瞬、少しドキドキするのもよいと思った。



写真6.4 ココナツツの木

(5) ココナツツの木

立体感を出すためと絵本の中のシーンを再現するために、色画用紙で作ったもの。(写真6.4)

6.3. データ収集・分析の方法

2012年7月に、当時の勤務校である西宮市立段上西小学校で、私が担任を務める1年生(30人)のクラスで、開発したアクティビティを使って授業を行った。児童たちは、ひらがな・カタカナの学習を終えたくらいの時期であった。

活動のようすは教室後方からビデオ撮影した。また、アクティビティの開発・データ収集と分析・ポスター発表が、神戸市外国語大学大学院の「カリキュラム・教材開発」の課題であったことから、授業時の観察事項、児童の作品や感想、その他の詳細な記録を残した。

アクティビティは、以下の3つの部分(導入・準備・活動)から成り立っている。

(1) 導入 絵本の読み聞かせに参加する

(2) 準備 1人1枚の画用紙にココナツツの木を描く

(3) 活動 アルファベット救出に見立てて、文字を書く

「活動」部分では、各グループから代表の児童が前に出てきて、ブラックボックスから文字モデルを1つ取り、教師に“What’s this?”と質問する。教師から“It’s F.”のように答えを聞いて、文字モデルをグループに持ち帰る。そのグループ全員が各自のココナツの木にその文字を乗せてあげるように書く。グループ内で児童が交替で代表になり、文字モデルを取りに行く。

分析のために、授業を撮影した映像から参加者の発話・動作・表情・目線など観察事項を書き起こし、発話番号をつけて整理した。

「活動」部分の分析では、直人くん（N: 児童たちの名前はすべて仮名）という児童を追ってみる。映像から静止画を作成し、授業開始からの経過時間と、その場面で起こった発話や動作の説明を書き加えている。直人くん（N）は普段から活発な児童で、英語の本の読み聞かせやアクティビティにも進んで参加する。校外で英会話を習っていた。クラスメートのなかに直人くん（N）のライバルである洋介くん（Y）がいて、2人は他教科の授業中も競い合っているときがあった。

6.4. コミュニケーション分析

ここでは、トランスクリプトの分析から明らかになったことを、主に2つの観点から説明したい。1つは教師と児童との対話について、もう1つは児童と教材の関わり方である。

6.4.1. 絵本を通しての教師－児童の対話

Chicka Chicka Boom Boom という絵本は、とてもカラフルな絵が目を引く。文字たちが主人公として登場し、木に登り始める途中で全員が木から落ちるところが、コミカルで児童にとって親しみやすい。児童にとっては、自分たちが遊ぶ姿と文字たちが木登りする場面を重ねながら、話を追っていくことができると思われる。

トランスクリプト6.1 物語との出会い

001 T: Let’s start today’s lesson… “Chicka Chicka Boom Boom”

（本を提示して、教室後方の読み聞かせの位置に移動する）

002 Ss: ちかぶん。ちかちかぶん

（児童も教室後方に移動する。児童の視線は本に集中。航くんは本が一番見やすい場所を探しつつも、本から視線を外さない）

〔発話003～009 は省略〕

010 T: “Will there be enough room?” こんなにいっぱい上がって大丈夫かな？

011 S1: 大丈夫じゃない（即時に反応）

〔発話012～014 は省略〕

015 T: “What happens next?” 何が起こったの？

016 S2: え、落ちた

017 S3: 木が落ちた

018 S4: 木が跳ね返した

019 S5: 木が、ブーン

（自分の考えを自由に言う）

020 T: 重かったから、木が倒れたのかな

021 S2: アルファベットが全部落ちた

022 T: Yes, alphabet, down

023 S2: いえい、ほらな。よっしゃあ

（誇らしげな顔をみんなに見せる）

(a) 00:41

Chicka Chicka Boom Boom



(b) 00:47

（教室後方に移動）



(c) 04:16

アルファベットが木から



(d) 10:23

Good, good



写真6.5 児童たちの目の動き

物語が進むに連れ、児童は文字に親しみを覚え、歯が折れた文字やバンドエイドを貼っている文字に対して、「かわいそう」という気持ちを持っていた。ここで、文字と子ども達の距離は縮まっていると言える。

読み聞かせを終え、教師が、「落ちた文字たちが **Black Box** の中にある」というと、一斉に振り返り、「え〜!」という声をあげた。本の中の文字が自分達の空間にあるということに対する驚きである。紙の木を見せた段階で「木がある!」「本当に木だ!」「うわあ!!」と、作りものの木であっても、驚いていた。文字のモデルを箱から出して、落ちる場面を再現すると、「うわあ、ほんまに落ちた」と感動するとともに、文字が箱の中にあることを確認した。

6.4.2. 教材と児童の対話

アクティビティの初めに、画用紙を配り、教師が見本を見せながら、1人1人コナツツの絵を描くよう指示した。児童は、紙に絵を描くことと文字を救うことがどうつながるのかわからないまま、実の数や木の大きさにこだわりながら、思い思いの木を描いた。ここで、教師は **big, huge, wide** などの英単語を言う際に、手や体を使って意味を示した。

トランスクリプト6.2 ミッションとの出会い

- 058 T: From now, you will be a ranger. Rescue. Save alphabets. 穴に落ちちゃった
アルファベットを救い上げるのだ
- 060 S1: どうやってアルファベットをすくうのかな?
- 061 S6: どうやってするのか、わかんない

文字の取り方、質問と答え方、取りに来る順番の説明をしている時も、児童はもう活動をしたくてうずうずしていた。

トランスクリプト6.3 説明している時の児童のようす

- 077 T: たとえば、良くん (R) これを取るよね。(B の文字を取り、R に渡す。)
これを描くよね。そしたら、次の理くん (O) に渡してあげます
- 078 R: (教師が説明している間、B の文字モデルをいろいろな向きから見ていた。文字を上にしたたり、下にしたたり、ひっくり返したり、遠ざけたり、近づけたりした)

この良くんの行動は、ワークブックでは出来ないことである。動かす事ができる文字モデルだからこそ、文字と自分の距離を自由自在に変え、見る方向も

変えるなど、その見え方を楽しんでいるようであった。また、Bの文字の丸い部分を手で何度も触って、曲線の感覚を味わっているようでもあった。デジタル教材でも文字の向きをいろいろと変える事もできるが、横や後ろ側から見たり、自分との距離を自由に調節したりすることはできない、テレビ画面が文字教材と児童との間の境界線になっているとも言える。

最初にデモンストレーションをしてくれた子が文字を取る時に目を瞑ったので、子どもたちの中で「取るときには見ない」という暗黙のルールが自然発生し、見て取ろうとした子に「のぞいたら、だめだよ」という注意の声がした。目を瞑る、手で目を隠すことで、「何が出てくるのか」というドキドキ感（スリル）が増し、取り出した文字モデルをぱっと見たときの子どもの目は大きく見開かれていた。

直人くんの行動を見てみると、一番目の児童が文字を取った時には、文字モデルをじっと見ていた。次の児童の時には、紙で作られたココナツの木を触っていた。三番目の児童の時には、教師が文字の向きを直すのを見た後、箱の穴を見て、どちらから取ろうか思案しているようすであった。いざ、自分の番という時には、拍手をし、後ろを向いて文字を取った。

トランスクリプト6.4 直人くん（N）のこだわり

120 N: What's this?

121 T: It's N

122 S1: It's N. It's N

123 N: (班の他のメンバーにNを見せ、笑いながら歩き始める)

124 S2: N 出た!! 出た、あははは (大きな声で笑っている)

125 Ss: (数人の笑い声)

126 N: (手にしたNを見ながら笑顔で席に戻る)

本人に聞いていないので真相はわからないが、直人くんは名前のイニシャルNの文字モデルを狙って取りに行ったのではないかと思われる。もしかすると、席を立つときから、グループの他の児童たちに宣言していたのかもしれない。彼は順番を待っている間もずっと、Nが箱の中にあるか気にしたり、他の児童に取られないか心配したりしながら、「Nを取りたい」と思い続けていたのだろう。念願のNを取り、喜び笑いながら着席したのだろうと考えることができる。

(a) 授業開始後15分32秒

(各グループ1人目が教室前方に移動。NはYに対しボクシングのポーズをとりながら移動)



(b) 15分53秒

T: It's "W".

(NはTとS1を注視)



(c) 16分08秒

T: (S2に) Take one.

(NはS2が箱に手を入れるようすを注視)



(d) 16分28秒

T: (S3に) あっちに持って行って

(NはTとS3を注視)



(e) 16分32秒

T: (Yに) こう

(NはTとYを注視)



(f) 16分39秒

T: (Yに) こう、こう

(Nは箱を観察。いよいよ次はNの番だ)



(g) 16分52秒

(Nは興奮が高まり、少し緊張を含むような笑顔になり、拍手のようなしぐさをする)



(h) 16分57秒

(N は自発的に後ろを向いて、箱を見ないようにして手を入れる)



(i) 17分00秒

(N は引いた文字を見る)



(j) 17分01秒

T: What's this?

(N は引いた文字から目を離さない)



(k) 16分06秒

N: It's "N". (自分のグループに向かって) It's "N". でたっ



(l) 17分07秒

N: (グループに戻りながら文字を見せ) でたっ。あははは (大きく笑う)



(m) 17分09秒

N: (歩きながら文字を見て) あははは (17分12秒、着席)



写真6.6 直人くん (N) が席を立ち、箱から文字を引いて、教師と “What's this?” “It's N.” という会話をし、席に戻るまでの1分37秒

児童はブラックボックスから取り出した文字モデルを自分のグループに持ち帰る。そして、グループ全員がその文字を各自の画用紙にクレヨンで書く。ココナッツの木などのあたりに、どの色でどんな大きさで書くか、どの児童も文字を注意深く見つめて、工夫して書いている（写真6.7）。

絵本のストーリー同様、木を登っているように文字を書き入れている児童もいた。また、教師が「丁寧に書いてね」などと声をかけてもいないのだが、モールで作った文字モデルの細かいチクチクした線まで忠実に再現して書（描）いた児童もいれば、立体的な文字モデルの膨らんでいる感じを出して書（描）く児童もいた。素材の手触りを楽しみながら文字を書くという活動を通して、児童がいろいろな感覚や感性を活用して、文字とそれぞれに対話していたからであろう。

アクティビティが進み、1人の児童に2回目・3回目の順番がまわってくるころには、同じ文字が何回か続くようなグループも出てくる。すると、文字モデルを持ち帰った児童にグループ内の他の児童が「またP～」と言う場面があった。不満の表明のようでもあり、しかし「またP～」と言う声の調子は少し誇らしげである。この児童には、アルファベットの中に、すでに「また」と言えるほどの顔馴染みの文字がいるのである。

6.5. 考察

このアクティビティ開発の主眼は、学習者が文字に「触れる」ことを可能にすることで、学習者が本当の意味で文字と親しめるような「より意味のある出会い」を提供する点にあった。どの児童も、例に挙げた直人くんのように、順番を待つ間も、他の児童がブラックボックスから文字モデルを引き上げる手元をじっと見守っていた。そして自分の順番が近づくと、そわそわと体を動かし、興奮した表情を浮かべた。このようにして出会う「自分の文字」は、児童

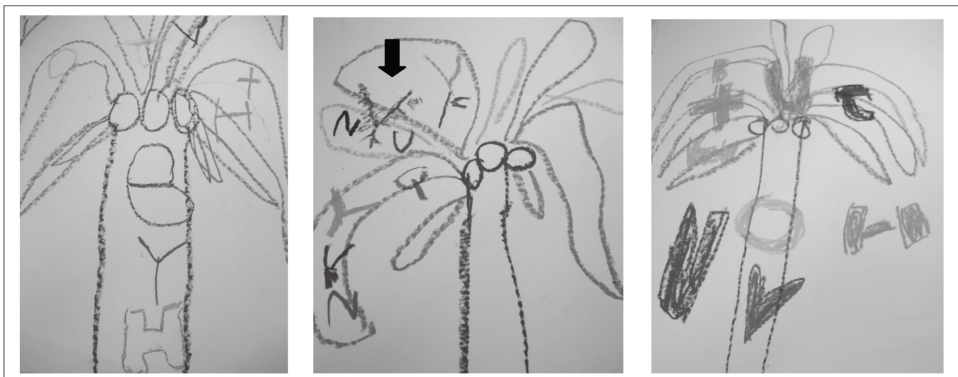


写真6.7 児童たちが描いたココナッツの木に登る文字たち

にとって、「ワークシートの4線上に整然と並ぶ26文字のうちの任意の1文字」とは、全く違う意味を持つのではないだろうか。

すでに教室外でアルファベットを勉強している直人くん(N)にとってさえ、ブラックボックスからNのモデルを引き上げたことで、その文字と新たに出会い直しているとも考えられる。単にMの次に来る文字ではなく、個人的な意味を持つNをどうしても引き当てたいという想いは、VTRに映る彼の体全体の動きから強く伝わってきた。

引いた文字モデルを持ち帰ってグループのメンバー渡す際も、乱暴にポイントと渡す児童はいなかった。受け取る方もまるで小さな動物を受け取るように、慎重に受け取っていた。相手に優しく渡すという行為は、相手と文字への思いやりの表現であり、学習活動の場や意味を「共有」するための大切なコミュニケーションである。

このアクティビティにおいて、それぞれの文字は、音素を表す抽象的な記号ではなく、個別固有の身体的特徴を持つ具体物としてAとかBと名乗って児童の前に現れる。このような文字との出会いは、4線上に整然と順番通りに並んだ26文字を一度に目の前に差し出される経験と比べて、効率が悪いと思われるかもしれないが、心が動かされ、豊かなコミュニケーションに満ちている。

アクティビティの終盤になると、集まった文字モデルを積み重ね、どちらのグループが高く積みか競争して遊び始めた児童たちがいた。重ねている途中でモデルがバランスを崩して落ちた時、児童たちは自然に“Chicka chicka boom boom!”と歌うように言った。そして、落ちた文字モデルを大事そうに拾い上げる児童や、まるで幼い子に接するように文字モデルをなでる児童の姿が見られた。文字たちと触れ親しみ、文字を大事に取り扱っているようすが見られて、とても嬉しかった。

6.6. 私が気づいたこと

アクティビティの開発と分析をとおして、今後教師としての自分を成長させていけるきっかけとなりそうな観点をいくつか手に入れることができた。

まず、普段から「教材になりそうなものを探す」という意識と視点を持つようになった。100円ショップなどで買い物をしていても、「これは、どうやったら教材になるだろうか」と、その商品の本来意図されている用途以外の使い道に思いを巡らせていることが増えた。

また、手作り教材には、自分の手で作り上げたということで、強い愛着を感じる。スポンジをくり抜いてQやOの曲線を出す作業は、思いのほか難しくて時間がかかったが、市販品とは違ってギザギザの残るあの文字モデルは、私

だけのオリジナルである。子どもたちがそれぞれのココナツツの木を描き、それに救出した文字を1つずつ乗せてあげて自分の作品に仕上げたように、この教材は一つしかない「私の作品」なのである。大人になって忘れがちになっている、作品ができていくときの楽しみ、それを使う満足感を、味わうことができて良かった。「次は文字モデルに絆創膏を貼り、青あざをつけてみようか」などと、「遊び心」が刺激され発想が広がっていくことを、自分自身の成長と捉えたい。

次に、絵本を使った導入から「文字救出」の中核活動へと続く有機的な繋がりがあったことが、児童の参加に大きく影響していたと気づかされた。児童たちは *Chicka Chicka Boom Boom* のリズムに乗って、やんちゃな文字たちの冒険の世界に引き込まれていき、文字たちが登ったココナツツの木（の模型）を教室の中に発見したところで、「木からブラックボックスのなかに落ちてしまった文字たちを救出しよう」というミッションが提案される。これにより児童にとっては、教師の指示に従って行動する受け身の学習者という役割を抜け出し、ミッションを引き受けレスキューに向かうエージェントになることが容易になったのではないだろうか。ストーリー性を生かしながら異なる活動を組み合わせることが、どのように有効に働き得るか、わかったような気がする。

最後に、授業コミュニケーションの分析を経験して、言葉の表面的な意味を理解するにとどまらず、言葉がどのように学びに貢献しているか理解することが、教師にとって非常に大切であるということを知った。また、教師が授業中に児童の表情・行動・態度に気づくことがどれほど難しいか痛感するとともに、それら非言語コミュニケーションをもっと敏感に察知できたなら、授業づくりへの重要なヒントが得られるという可能性も、垣間見ることができた。

このプロジェクトに参加する前には、「楽しい授業をすれば子どもたちが生き生きする」という大雑把な理解に安住し、「楽しい授業」とは何がどうなっている授業なのか、「生き生きする」とき誰が誰に対してどんな声で何を言っているのか、と詳細に確認して丁寧に解釈するという意識もなく、その価値も知らなかった。

プロジェクトに参加する他の執筆者たちとの「データ分析会」で、児童Nの一連の行動に対して「彼にとっては、たくさんあるアルファベットの文字の中で、Mの隣の文字のNではなく、『自分の名前のN』を取れたということは、忘れられない思い出になるでしょうね」というコメントをもらったことで、それまで私が文字に対して持っていた意識が変わった。漢字に意味があるように、アルファベットの文字にも、人それぞれ、意味や思いがある。「野球が好きな子はBに思い入れがあるかもしれない。Baseball, Ball, BatのBとして…」そ

のように文字指導を捉え直すと、アクティビティを考えるときも、児童のようすを観察するときも、視点が変わってくると思う。

文字と出会うための新たな方法を考えてアクティビティを開発したら、結果として、教師としての新たな自分の可能性に出会うことができた。

7.1. SUGOROKU 開発の目標設定

「英語教育学演習」の授業中に、学習者の発話量に対し教師の発話量が多すぎることを示す研究結果を知った。学習者が積極的に英語を使う授業をつくるためには、この点を改善する必要があると強く感じた。また、学習者と教材のあいだにも対話はあるということ、それを活性化させることができれば学習者間のコミュニケーションも量的・質的に変化するということを、さまざまなアクティビティを体験するなかで実感した。

「学習者が楽しくコミュニケーションをとりながら能動的に活動できるアクティビティをつくりたい」というのが、グループメンバー全員に共通する想いだった。そのために教師にできることは何か考える過程で、次の2つの具体的な目標が浮かび上がった。

- (1) 教師の説明や指示を減らしても、学習者が支障なく取り組めるアクティビティにする。
- (2) 教具は、学習者がつい触って遊びたくなるようなデザインにする。

私たちは、まず、1つめの目標達成のために、誰もが知っているようなゲームを下敷きにしようと考え、「すごろく」を選んだ。これなら学習者が既にルールや手順を知っているから、教師が長々とルールを説明したり、逐一指示を出す必要がなくなる。(しかし、教壇に立つと不必要な指示まで言ってしまうことは「英語教育法」などの模擬授業で経験済みである。どんな教材を使っても、教師が自分の発話を意識して調整することが大事なことに変わりはない。)

また、2つめの目標については、マスごとに色を変えたりイラストを入れたりしてカラフルなデザインにし、ところどころに厚みのあるスポンジ材を用いて装飾を施した。また、11番目のマスは立体的な陸橋にするなど、製作者も遊び心を発揮しながら制作した。グループのなかにイラストが得意な人や、図工が好きな人がいたのだが、それぞれのメンバーの持ち味を最大限に生かすことで、個性的な手づくり教材を完成させることができた。

7.2. SUGOROKU の特徴

すごろくのゲーム性を維持しつつも、楽しいだけでなく英語学習に役立つ教材にするために、各マスに設けるタスク・発問にいくつかの工夫を凝らした。第1に、単に知識を問う設問は避けた。なぜなら、誰かが一度正解すると、それ以降に別のプレーヤーが同じマスに止まった場合、最初のプレーヤーの正解を思い出すだけの活動になってしまうからだ。第2に、生徒が長時間考え込ん

でしまうような難解なタスク・発問も除いた。私たちがこのゲームで学習者に提供したい活動は、難易度の高い言語操作よりも、自然な会話を楽しみながら英語が使える活動だからである。「次はどんなマスにとまるのだろう」と学習者がわくわくしながら活動を進めてくれることを期待してタスクを考えた。

完成したすごろくには17のマス（1～17）があり、それらのタスク・発問は5種類（A～E）に分類できる。

- A. イラストを見て次に何が起こるか予想する発問
- B. なぜイラストのような表情をしているか推測する発問
- C. イニシャル作文（与えられた文字から始まる単語で文を作る）タスク
- D. 典型的な「すごろく」らしいタスク
- E. その他（A～Dに当てはまらない）

次ページに、タスク・発問の種類別に各マスを紹介する（表7.1）。

7.3. データ収集・分析の方法

2度のデータ収集では、大学生に SUGOROKU を使用してもらい、活動のようすをビデオ撮影した。第1回では6名の大学生にペア対抗で活動してもらった。使用言語は指定しなかった。第2回では、第1回の参加者とは別の4名の大学生による個人対抗の活動とし、英語のみを使用するよう指示を出した。（しかし、とっさの一言やタスクに直接関係しないやりとりには日本語が使われることが多かった。）いずれの回でも、グループや個人の垣根を越えた助け合いが見られた。映像の記録にはビデオカメラ2台を用いた。1台で参加者全体の表情や動作を撮影し、もう1台で参加者の手元と教具を撮影した。

分析過程では、その映像を繰り返し観察するのに加えて、参加者の発話を書き起こして何度も読んだ。トランスクリプトには、全ての発話に通し番号をつけた。そのうえで、プレイヤーの1人がサイコロを振ってからタスクを完了させるまで（次のプレイヤーがサイコロを振る前まで）の一連の言語・非言語の遣り取りを1つの分析単位とし、「テキスト」と呼んでいる。また、それぞれのテキストが何番のマスに止まったときのものか、そのマスのタスクの種類も併せてわかるように示している。（たとえば「1-E-4」は「ゲームが始まって最初（1）のプレイヤーがサイコロを振って進んだマス（4）で種類Eのタスクを実行した」ということを意味する。）



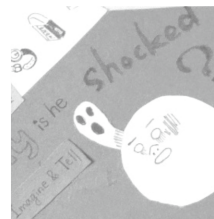
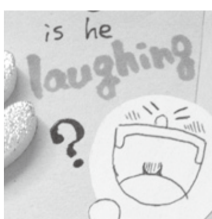

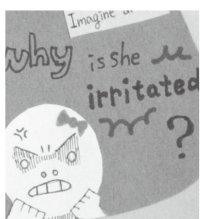




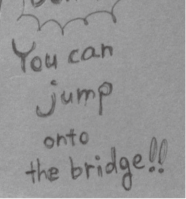
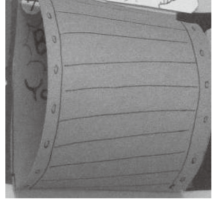
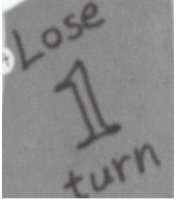
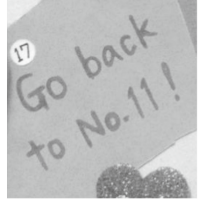
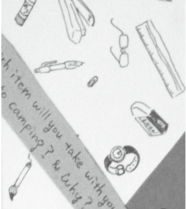
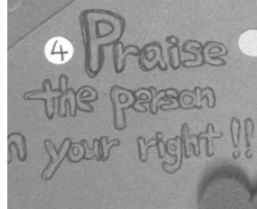
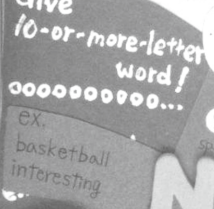
<p>A. 推量発問（未来）： What happens next?</p>			
1.		9.	
<p>B. 推量発問（原因）： Imagine & Tell: Why is s/he...?</p>			
2. shocked		10. laughing	
		13. excited	
		16. irritated	
<p>C. イニシャル作文タスク： Make a sentence using...</p>			
5.		8.	
		12.	
		15.	
<p>D. すごろらしいマス： You can jump onto the bridge!! / 陸橋：高い所から景色を楽しもう / Lose 1 turn / Go back to No.11</p>			
7.		11.	
		14.	
		17.	
<p>E. その他のタスク： Which item will you take with you to camping and why? / Praise the person on your right!! / Give [a] 10-or-more-letter word!</p>			
3.		4.	
		6.	

表7.1 SUGOROKU の各マスのタスク・発問

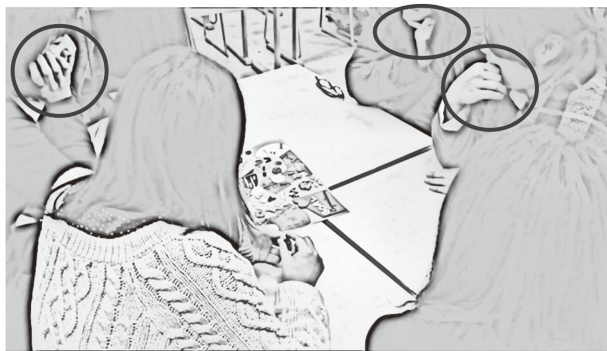
7.4. SUGOROKU 使用時のコミュニケーション

ビデオ映像（写真7.2にて一部紹介する）とトランスクリプトを繰り返し点検する過程で、いくつかデータの特徴が浮かび上がってきた。そのうちの2点について述べたい。1つめは、タスク・発問に対するプレーヤーたちの応答である。すごろくでは、サイコロの目の出かたによって、複数のプレーヤーが同じマスで止まることがある。同一マスへの複数の応答を比較して、パターンを見出す。2つめとして、プレーヤーがマスに書いてあるタスク・発問に応答した際、誰によっていかなる基準で「クリア成功・不成功」の判断がなされているかという点を考察するため、トランスクリプトを示す。

(a) 07分25～44秒

マス C-15（作文タスク）を全員が覗き込み、真剣に考えている

（少なくとも3人が、あごに手を当てるといふ共通の姿勢を取っている）



(b) 07分45～49秒

プレーヤーが1文字ずつ指さし、単語を1つずつ答えていく



(c) 07分50～53秒

プレーヤーが文を完成させると、他の参加者は一瞬その文について考えるような表情を浮かべ、次の瞬間に笑顔になり一斉に拍手する



写真7.2 SUGOROKU をする学生たち

7.4.1. タスク・発問への応答

収集した2つのデータのうち、同じマスに止まった場面について分析する。教授場面では、一旦あるタスクに基づく学習が完結したら、別のタスクへと移行するのが一般的である。同じタスクを繰り返し使うと、活動が単調になり学習者が飽きてしまう恐れがある。私たちが開発した SUGOROKU で、同じマスに複数回止まったとき、学習者はどう反応していたのだろうか。

2回のデータ収集から、合計52セットのテキスト（第1回1～29、第2回30～52）が得られた。プレイヤーが止まった回数が最も多かった4つのマスについて、それぞれのタスク・発問への応答部分を抜き出した（表7.2）。

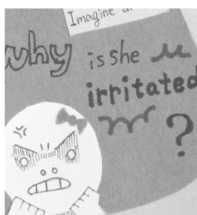
マス番号・タスク	テキスト番号・タスクや発問への応答
B-16 推量発問 Imagine & Tell: Why is she irritated? 	10 He will have a part-time job for four days in a row. 12 Maybe his younger brother ate his pudding. 18 Because she came back to this koma [マス16] again. 23 His data of homework in the computer is (手を広げて「消えちゃった」のジェスチャー). 39 Because she was touched by a strange man. 40 She is irritated because she missed the train. 43 Because she has to do a lot of homework. 46 Because she was scolded by a teacher. (計8)
C-15 作文タスク Make a sentence using “T, I, A, N, E”.	8 I teach English and nutrition. 9 I am enjoying teaching nutrition. 19 I travel England and New York. 20 A nurse is teaching English. 24 Tom and I need exercise. (計5)
C-12 作文タスク Make a sentence using 4 of “H, U, U, M, W”.	16 We must use Japanese. 27 We made Japanese Haramaki. 38 We use Japanese mug-cups. 51 He uses Japanese words. (計4)
E-6その他のタスク Give [a] 10-or-more-letter word!	31 Environmental 32 Subsidiary 34 Internationalization 41 Extinction (計4)

表7.2 タスク・発問への応答の比較

まず、推量発問 (B) マス番号16に止まったプレーヤーが8組いた。このマスをもっと簡単にクリアしようとするなら、すでに別のプレーヤーが言った答をそのまま言えばよい。しかし、どのプレーヤーもイラストをじっと見ながら、オリジナルの文を考えて言っていた。応答の内容が多岐にわたっていることから、プレーヤーが自分の経験を投影したり、自由に創造・想像したりして表現したことが窺われる。

特にテキスト18の “Because he came back to this *koma* [マス16] again.” という答は、一度マス16をクリアした後に、サイコロの目の数が大きすぎて GOAL から U ターンし、再びマス16に止まったことに対する自分たちのイライラする気持ちをイラストに投影してユーモラスに表現している。偶然にも同じマスに2度も止まってしまったペアだからこそ、その特別な状況に応じて言えた文なのである。

次に、作文タスク (C) マス15とマス12では、既出回答の一部を積極的に使っている答が見られる。たとえば、テキスト8の “I teach English and nutrition.” の直後には、テキスト9の “I am enjoying teaching nutrition.” が続いた。後者は、前者が使った語 (teach, nutrition) をリレーしながら、前者が創った「私は英語と栄養学を教えている」という状況を踏襲・発展させて「私は楽しんで栄養学を教えている」と繋いでいる。両者ともシンプルな文ではあるが、2つのテキストが間接的なかたちで呼応しあうことで、他の参加者たちの笑いを誘っていた。

しかし、タイプCのタスクで使用された語彙のほとんどは中学校1～2年生で学習するもので、作られた文はすべて単純な第3文型だった。この点を考えると、プレーした大学生たちにとって十分な知的チャレンジを要求するタスクにはなっていない可能性がある。また、使用された語が “teach English” や “use Japanese” のように、語学学習に関連する語に偏っていることも指摘できる。

最後に、10文字以上からなる単語を言うタスク (マスE-6) への答について述べる。このマスでは、なかなか長い語を思いつかず、考え込むプレーヤーがいた。それでも、「同じ語を2度言うてはいけない」という指示はなかったのに、前出の語を答えようとするプレーヤーはいなかった。各自が「自分で考えて言いたい」と思ったのかもしれないし、プレーヤーたちの間に「別の語を言うこと」という暗黙のルールが自然に形成されていったのかもしれない。

7.4.2. タスク完了の判断

ゲーム開始後まもなく、最初のマスで「何をもってタスク完了とするか」

「タスク完了とするかどうかを誰が判断するか」という点が曖昧だったために混乱が生じた（トランスクリプト7.1）。

トランスクリプト7.1（テキスト1 マス E-4）〔発話001～013 は省略〕

- 014 Sa: これで何すれば OK になる？
 015 A1: [チームの] 2 人とも [答えないといけない]？
 016 T2: いや、これで OK で
 017 （参加者たちが、うなづく）

発話番号014と015は、タスクの成否を判断する基準や方法についての質問である。このときは、1人の参加者（T2）が「タスク完了」と判断し、他の参加者が了承し（うなづく）、異議を唱える人もいなかったことで、テキスト内の一連の遣り取りの終結が合意され、次のプレーヤーの順番に推移した。

これ以降の各テキストがどのように終結したのかという点について、活動中や映像観察中には気に留めなかったが、トランスクリプトを読み込む段階で興味深い発見があった。

トランスクリプト7.2（テキスト3 マス C-5）

- 024 C1: （2人でマスが見えるように教具の向きを直す）Y、L、C、M、センテ
 ンス？ ああ（納得の表情を浮かべる。C2と顔を見合わせる）Cで
 025 C2: Cで（黙って考える。他のグループも黙って見守る）
 026 C1: じゃあ、Children Need うーん Lemons!
 027 Ss:（笑う）
 028 A2: かわいい
 029 Ss:（笑う）

トランスクリプト7.3（テキスト10 マス B-16）

- 066 A1: また Why シリーズ。Why is he…
 067 B1: （A1が見やすいようにすごろくを回転する）
 068 A1: irritated?
 069 B2: めっちゃ（マスに書いてあるイラストが）うまい。
 070 A1: んー（イラストを指さして）ブチギレてるよな。
 071 A2: 最近怒らないからなあ。あー、He will have a part-time job for four days
 in a row.
 072 Ss:（笑う）

073 A2: 嫌じゃない？

074 C2: (うなずきながら) 嫌

075 Ss: (笑う)

テキスト2以降では、トランスクリプト7.2の発話027～029やトランスクリプト7.3の発話072～075に見られるように、プレーヤーの応答内容に他の参加者が受容的に反応 (feedback) することで、暗示的にタスク完了が承認されている。判断基準が再び取りざたされることもなく、滞りなく活動が進んだ。参加者全員がゲームを進めるうえで納得できるような暗黙のうちにルールが形成・維持されたということだろう。

さらにビデオデータを細かく観察すると、他の参加者からの反応はいつも同じ大きさや強さではないということに気付いた。プレーヤーの応答内容によって反応の質や量に変化が見られたのだ。

トランスクリプト7.4 (テキスト12 マス B-16)

087 C2: Why is he irritated?

088 C1: あー、Maybe..., his younger brother ate his pudding.

089 A1: あー！ それはイライラする！ (C2からサイコロを受け取る) それはもうキレル！

トランスクリプト7.5 (テキスト17 マス B-13)

120 B1: んー (B2に) Why?

121 B2: Why? あー、えー、Because he... he ate delicious morning [breakfast], so he [is] motivated today.

122 A1: なるほど

テキスト12 (トランスクリプト7.4) とテキスト17 (トランスクリプト7.5) は、いずれも B タイプのタスクで、両方とも参加者 A1 によって応答へのフィードバック (089と122) が提供されている。ところが、089の方が量的に長い発話で、質的にも大きく強い。これは、納得や共感 (いわゆる「あるある！」という感覚) の度合いと関係していると解釈できないだろうか。テキスト12の応答「弟にプリンを食べられてイライラした」には明確な因果関係が読み取れる。それに対して、テキスト17の「おいしい朝ごはんを食べたのでヤル気になっている」は、全く意味が通じないわけではないが、因果関係がやや不明確である。仮に「テストで満点を取るとハワイ旅行に行けるのでヤル気になっている」と

比べた場合、やや説得力に欠けることがわかる。

7.5. 考察

本研究は、学習者の興味を惹きつけるようなデザインを教具に施すこと、教師の説明や指示を最小限に抑えても学習者が自律的に取り組むことのできるアクティビティを創ることを目標に、SUGOROKUを開発した。また、それを使って大学生グループを対象にレッスンを行い、その映像を観察し、トランスクリプトを分析した。全体的な結論としては、この教材がレッスン中ずっと学習者の興味を引きつけ続け、学習者どうしのコミュニケーションを促すことを確かめることができたと言える。

具体的には、SUGOROKUを全体的にカラフルにし、一部を立体的にした。レッスンでは、参加者は一目見た瞬間に「うわぁ」と喜びの声をあげて、一斉にそれを覗き込んでいた。また、私たちの工夫の1つに、マス向きを統一しなかったことがある。全てのマスが一定の方向に揃うと、その正面に位置する人には見やすくても、他の人たちは逆さまの方向から文字を読まなくてはならなくなり、参加のしやすさに差が生じる。教材を取り囲む全ての学習者がタスク指示を読めるよう作成したのだ。

すごろくゲームの特性として、プレーヤーたちが同じマスに止まることがある。ゲームではない普通の教室のコミュニケーションでは、一度クリアしたタスクを再度繰り返すことは不自然な場合も多いし、教師の力で「繰り返しは大事だから」などと学習者を納得させる必要が生じるかもしれない。ところが、すごろくゲームでは、同じタスクを繰り返す可能性が、はじめから参加者に了解されているのである。

私たちが教材開発で最も力を入れた点は、SUGOROKUの各マスに、教材とプレーヤー、プレーヤーと他の参加者間のコミュニケーションを誘発するようなタスク・発問を設定することであった。同じマスに止まったプレーヤーたちの答を比べると、みな違う応答をしていたことが明らかになった。同じタスク・発問であっても、それに対する応答がすべて違うということは、教材と学習者のあいだに相互作用があったことを表すものである。パンプラクティスやドリル問題とは質的に違って、学習者と教材とのあいだに対話が生まれるアクティビティになっていると言える。

また、プレーヤーの答に対する他の参加者からの反応を分析したところ、参加者は文法や発音の正確さなどを評価するというより、発話内容に共感したり納得したりしながら反応していることがわかった。しかも、「自分と同様の答かどうか」ではなく、「タスクに対する応答として納得できる内容かどうか」

を重視しているのである。

アクティビティ参加者からは、他のプレーヤーと競争して勝つことよりも、遊びながら参加者どうして話すこと自体が楽しかったという感想が得られた。答えに苦勞しているプレーヤーがいるとき、待ちながら一緒に考えるなど、グループや個人の垣根を越えて助け合いが見られたことについても、こういった点から説明できそうである。

SUGOROKU を使ったアクティビティの目標は、もともと、文法構造や語彙の習得よりも、タスクがつくり出す状況のなかで意味に富んだ英語使用を行うことであった。分析結果から、SUGOROKU がこの目標に適った教材になっていたことは明らかであるが、特定のタスク（イニシャル作文）で大学生プレーヤーたちが使用した語彙や文法構造が中学校 1～2 年生レベルにとどまったことを考えると、このタスクには習熟度別の追加条件を設定するなど改善が必要な場合もあると思われる。

7.6. アクティビティ開発とレッスン分析から学んだこと

私たちは、今回はじめて自作教材の制作や、それを用いたティーチングに挑戦し、学習者の気持ちを考えることの大切さ、アクティビティの中で教師としての役割を果たすことの難しさ、さらに、教材やアクティビティを分析することの意義を学んだ。

教材作成に関しては、特に、「学習者に 1 を見せるためには 10 の用意が必要である」ということを、経験としてありありと感ずることが出来た。1 つ 1 つのマスのタスクや発問を設けるのだが、1 回のアクティビティ中に学習者が取り組むのは、その一部だけだ。学習者の反応など想定しながら工夫して作ったタスクでも、サイコロの目の出方によって、使われないこともあるのだ。

教材開発をとおして対話的なレッスンに一步近づける可能性が実感できた。一方、レッスンの最中に学習をファシリテートすることは非常に難しく、もつと経験や訓練を重ねる必要があるということも同時に痛感した。1 回目のレッスンで、教師が活動にどう関わっていくかという点がこのアクティビティの課題として浮かび上がったが、2 回目のレッスンでも克服できなかった。

まず、学習者の日本語使用の多さが気になったが、それを許容し続けてしまった。ゲームに参加してくれた大学生たちの英語力は決して低くなく、その気になれば、ほぼ英語だけで十分に楽しみながらプレーできたはずである。私たちも英語で反応する、学習者の日本語による発話（の一部）を英語で伝え返すなど、教師としてアクティビティの最中に行うべき学習環境づくりがあつてこそ、教材の効果がフルに発揮されるのではないだろうか。

また、教師の説明や指示を減らすことにより、学習者と学習者、学習者と教材の対話を充実させるという発想自体は大切だと思うが、それは教師が何も発言せず活動を学習者に任せきることとは違う。教材の工夫によって指示や説明をする必要が無くなった分も、教師はフィードバックなど他の役割を充実させられるはずなのだ。

学習者主体のアクティビティの最中に、その場で1人1人をよく見て関わっていくためには、たくさんの経験や訓練が不可欠と思われるが、それでも、あらかじめ学習者の反応などをある程度は予測し、対応するための準備をしておくべきだったと学んだ。私たちの力量がもっと高ければ、学習者と教材のあいだに起こっている対話をさらに有効に英語学習に繋げることができたのかもしれない。

開発したアクティビティを分析する段階で、ビデオを見るだけでは分からず、トランスクリプトの作成をとおして初めて気付く事柄があった。たとえば、テキストとテキストの境目が実際には学習者の反応によって区切られていたことなどは、まさにトランスクリプトを読み込む前にはほとんど注意を向けていなかった点だった。教材を自作することに加え、考案したアクティビティを分析することも初めての経験だったが、分析を加えることで初めて見えるものがあることを知った。

参加者からは、アクティビティ終了後にさまざまな意見や感想を寄せてもらった。「すごろくを制作している途中の段階から、(傍から見ている、)最終的にどのような発問・タスクが入るのかと気になっていた」という声もあった。また、「使わないマスがもったいないため、1から3までの目しかないサイコロを使ってみてはどうか」といった実用的なアイディアも得られた。すごろくのボードではなく、サイコロのほうに改良を加えるという発想は意外で面白いと思った。

SUGOROKUの開発・使用・分析をとおして、教材の可能性について学ぶことができた。また、教師から学習者への働きかけが満足にできなかったことなど、多くの改善点も見つけることができた。

第8章 開発事例4 Tag on the Map

三野宮 春子（神戸市外国語大学）

中学校学習指導要領解説外国語編（2008, p.20）は、取り上げられるべき「言語の使用場面の例」として、道案内を明示している。自己紹介・電話での応答・買い物などと同様、「特有の表現がよく使われる場面」（同, p.21）である。また、「外国で道に迷ったとき困らないように」「外国人に道を聞かれたら教えられるように」という学習動機も、学習者には納得されやすく、興味を引きやすい。

しかし裏を返すと、道案内の授業は、特有の表現を覚え使うだけで発展性がなく、期待の大きさに応えられない結果になりがちである。地図上の目的地に辿り着いても、教室を道路に見立てて歩いてみても、それほど心は動かない。

そこで、ボード（写真 8.1）上でチーム対抗の追いかっこをするゲームを開発し、活動時の談話の分析をとおして、そのゲームの特徴と可能性を考察した。いくつかのルールを付加した鬼ごっこという構造と学習者の相互作用により、どのような談話が生成されるかという点に関心を置く。現段階では、道案内の英語表現を教えるためというより、アクティビティの構造が談話に与える影響を探ることを目的とした開発である。

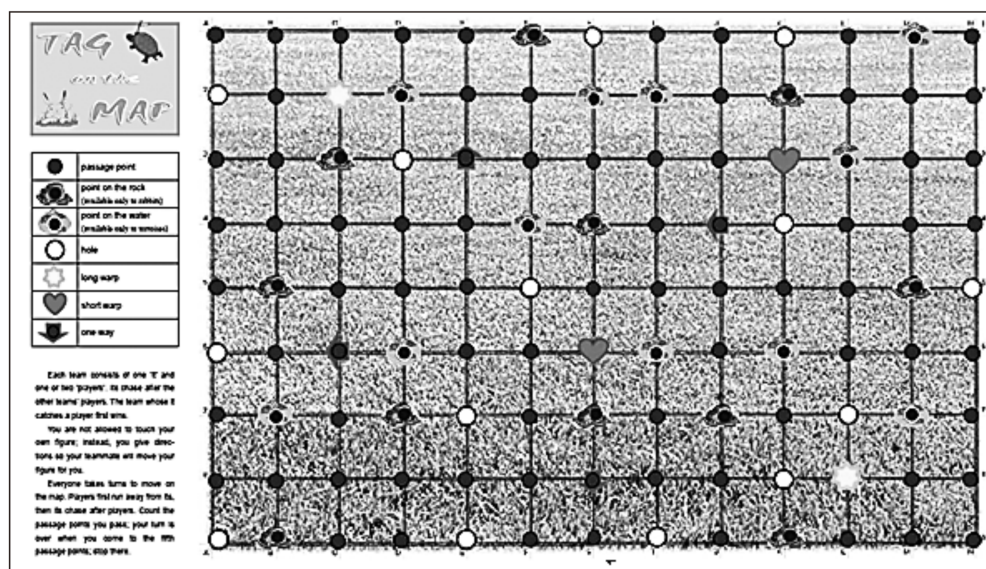


写真8.1 開発したボード

8.1. 背景にある問題意識

真正なコミュニケーションは、時々刻々と変化する状況における、創造的で協働的な営みである。しかし、今日ある多くの英語学習アクティビティにおいて、学習者は予定調和的な言語使用に終始することが多い。

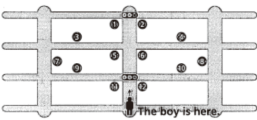
伝統的な授業における学習者の役割は、教科書の筋書きを暗記したり、教師のソロ演技を忠実に再現したりすることであった。もちろん、目標言語の話者コミュニティに参加するために、そこで共通に使われている記号（言語構造）に精通することは必要である。しかし、暗記と再生に偏った学習活動ばかりの授業では、学習者は知識を注入されるべき客体（object）となってしまう、主体性（agency）を発揮する知の創造者（author）として存在することは難しくなる。Holzman（2009）は、“the production of knowers, not learners”（p.48）ばかりが行われている現代の教育に警鐘を鳴らしている。

教科書などの教材は、はじめに語句や構文を提示した後で、それらを使って取り組むべき練習問題やタスクを与える。たとえば、高校検定教科書 *Big Dipper English Expression I*（南出ほか 2012）の道案内のレッスンは、下のようない開きのページになっている（写真8.2）。左ページ（p.80）では、意味に

Lesson 9 Telling the Way

Starter

Listen to the dialogs and give the numbers of the places listed at the right.
(Hint) an intersection 交差点




(1) post office ()
(2) Dipper Hospital ()
(3) entrance to the subway ()

[Expressions] Practice the following dialogs.

① A: Excuse me, but how can I get to East High School?
B: Go along this street about 300 meters. You'll find the school on the left.
A: Thank you.

② ① UJP Bank
② Walk two blocks, turn right, and walk to the end of the block. The bank is on the left.
③ Ronny's Department Store
④ Walk straight and make a left at the second light. Walk one block and you'll see the department store on the left just beyond the intersection.



⑤ ① West Temple
② Well, it's too far to walk, so you should probably take the bus. It's about a fifteen minute ride. The bus stop is over there.


Dialog A woman is talking to Ken on the street.

Listen to the dialog and fill in the blanks.
Then play the roles of the woman and Ken in pairs.

W: Excuse me, do you speak English?
K: Yes.
W: Could you () me the way to the CBK Hotel?
K: Uh ... I don't know (). Do you have a map?
W: Yes, here () ().
K: Oh, I see. You're right here. Go over that overpass and () further in the same direction. Then turn right at the ().
You'll find the hotel () your left.
W: I (). Thank you.
K: You're very welcome.

Further Activities Look at the map and make dialogs in pairs.

① Where do you want to go? Ask your partner the way.



② Add one place of your own to the map. Explain to your partner where it is.

Writing (行程を説明する)

▶ Tell the route from your school to your house.
(学校から家までの行程を説明してみよう.)

Ex.) From our school, I walk for about ten minutes to Kita Station. Then, I take the train bound for Takashima and get off at Higashi Takashima Station. In front of the station, I take the bus to the Mitakadai stop. From there, I walk for about five minutes to my house.

写真8.2 高等学校検定教科書のなかで道案内を扱ったページ
(*Big Dipper English expression I*, pp.80-81より許可を得て転載)

焦点を当てたリスニングの後で、明示的に目標の文構造を示し、複数の例文に触れるインプットの機会を保障している。右ページ (p.81) では、左ページで覚えた言語表現を使って行う練習が、語句、文、文章レベルの産出を要求するものという順に配置してある。また、両ページにわたり聞く・読む・話す・書くという4技能のバランスがとれている。

このように、第二言語習得や学習心理学などの知見が活かされていて、洗練された構成である。一見して、それぞれの活動で学習者がどのような内容を話して、どのように終わるか、すぐに見当がつく。つまり、極めて予定調和的である。それは教科書の使いやすさと言える。しかし、授業では、だいたいの展開が終わりまで予測できてしまう活動ばかりしては、一瞬ごとに変化し続けるコミュニケーション状況で英語を使う練習はできないことになる。

8.1.1. インプロ（即興劇）に見るコミュニケーションの即興性

「時々刻々と状況を変化させ予定調和を崩す構造を備えたアクティビティ」の開発にあたっては、インプロ (Improv.) のゲームやワークの構造を参考にする。インプロは、筋書きのないドラマである。役者は、自分たちがこれから創ろうとしているシーンがどのようなものなのか見当がつかないまま舞台上がり、演技始める。すると、演じることによって徐々にシーンの輪郭が現れ、そのシーンと調和しながら、さらに演じていく。役者は次に何が起こるか予測できないシーンのなかで演技続け、最終的には観客が納得し満足できるような一本のストーリーを紡ぎ出して、エンディングの瞬間を迎える。

即興 (improvisation) は、先の (pro) 見とおし (visualization) がたたない (im) ようにすることで、意識を「いま、ここ」の状況としっかり結ぶ手法である。インプロでは、一瞬一瞬に覚醒し、失敗のリスクを恐れず、共演者や場面状況と反応し合いながら、協働でストーリーを展開させていく過程が大切にされる (今井 2005; 高尾 & 中原 2012)。これと同じことが、英語学習におけるコミュニケーション活動でも、もっと大切にされてよいのではないか。演劇人が創造性を発揮できるようにするためのトレーニング法として Johnston (1979) や Spolin (1986) などが開発したインプロ・ゲームには、「コミュニケーションに大事な要素をギュッと凝縮したような」(三野宮 2014, p.155) もが多い。

最良のティーチングは、構造 (structure) と創造

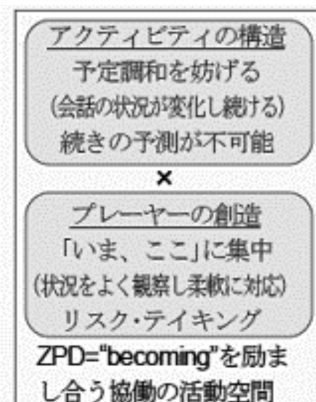


図8.1 インプロの手法を用いたアクティビティ

(creativity) のバランスがとれ、両者が互惠の関係にある、「統制された即興 (disciplined improvisation)」(Sawyer 2011, p.2) である。創造性が軽視され、知識体系の習得が偏重されると、授業談話は〈教師の話題提起 (Initiation)・生徒の反応 (Response)・教師による評価 (Evaluation)〉の連続からなる IRE 構造が支配的になり、自然な対話において出現する「偶発的な意味交渉」(創造) が妨げられる (van Lier 1996)。反対に、インプロ・ゲームの多くは、予定調和的交流を妨害し、即興的な意味交渉を活発化させるようなルール構造を持っている (図8.1)。

8.1.2. 発達の最近接領域 (ZPD) としての即興的活動

これまで外国語教育研究の主眼は、細分化された知識や技能の習得を目指し、認知・知覚などの機能に働きかけることにあった。よって「外国語話者になりつつある主体」の発達をどう支援するかという視点が抜け落ちている。

そのような近代の発達観を修正する提案がある。人は、他者との協働場面では、まだ独力でできないことでも、することができる (Vygotsky 1978)。これを Vygotsky は「発達の最近接領域 (ZPD)」と呼び、教育はその領域に働きかけるべきであると主張した。しかし、知識や技能の獲得という面だけから学習をとらえると、ZPD は「他者の支援を得てできること」から「独力でできること」を差し引いたものというように単純化されかねない。そうではなく、学習を全人的な発達として見つめるなら、ZPD とは、「いま何者かである (being) 自分」と「あすの何者かになりつつある (becoming) 自分」の間にある力動的な活動空間であると解釈できる。(Holzman 2009)。

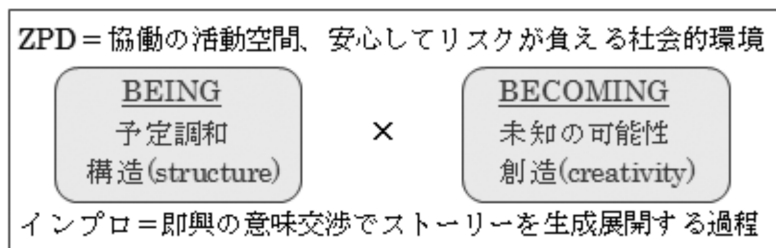


図8.2 全人的発達を支援する活動としてのインプロ

発達するには、まだやり方を知らないことをやってみる必要があり、それにはリスクが伴う。Lobman & Lundquist (2007) はこの点を指摘し、ZPD とは、リスクを負って予定調和を超えられるよう、互いに支援しあえる社会的環境のことであると解釈する。いま、この材料 (structure) を生かして「創られつつあるストーリー」を演じるために創造性を励まし (inspire) あう姿勢を最も大切にするインプロは、創造的・協働的活動空間 (ZPD) なのである (図8.2)。

8.2. 課題の設定: インプロ・ワーク「暗殺者」を参考にして

『高等学校学習指導要領解説』には「コミュニケーションにおいて、言語は常に具体的な場面で、具体的な働きを果たすために使用され、言葉の意味は、その場の状況や前後の文脈によって決まる場合が多い」(p.40)と述べられている。さらに、対人コミュニケーションにおいては特に、状況や文脈は常に変わり続けているのが普通である。

私たちは会話をするとき「あの人がああ言ったら、こう言おう」とあらかじめ全て計画して話すのではない。話題はコロコロ変わり、話すうちに相手に好印象を持ったり嫌悪感を覚えたりもするし、会話の目的も変わってくる。この点を考慮すると、状況や文脈を変え続ける構造を備えたアクティビティを開発することには、意味がある。

即興劇のトレーニングに、「暗殺者」というワークがある。シンプルな仕掛けで、全員の動きが全員の動きに影響を与えるようになっている。まず、すべての参加者が各々心の中で、自分以外の誰かを密かに1人選ぶ。その1人が自分にとっての「暗殺者」である。次に、また心の中で別の誰かを1人選ぶ。その人が自分にとっての「守護者」である。つまり、どの参加者も、メンバーの1人から狙われていて、メンバーの1人から守られているという設定である。(ただし、自分以外の参加者にとっての暗殺者や保護者が誰なのかは、互いに知らない。)あとは、「スタート」の合図とともに、「自分と暗殺者の間に守護者を挟む」位置関係をキープするように動く。ストラクチャーは、これだけである(図8.3)。

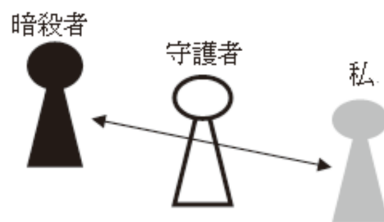


図8.3 「暗殺者」のストラクチャー

下の写真は、H県K市の教員研修会でワークショップをさせていただいたときの映像から静止画を作成したものである(写真8.3)。“Go!”の合図で、すぐに参加者が動きだした。開始から10秒後、画面の手前側には3人がほぼ1列に並び、画面奥側では残る4人が演台の周りをゆっくり回転し始めている。間もなく、直列していた3人も回転に巻き込まれ、開始後20秒には7人全員が演台の周りを同じ方向にグルグル回っている。その回転はある小さなきっかけで解けて、開始後29秒には再び、開始10秒後とほぼ同じ配置になった。



写真8.3 暗殺者

このワークの参加者は、決してデタラメに動いているのではなく、「暗殺者―守護者―私」という単純な位置関係（構造）を維持しながら、絶え間なく部屋中を歩いたり走ったりしている。そのなかで、部分的にパターンが立ち現れ、それが全体に広がっては、消え、再び別のパターンが生まれている。単線的にステップ1からステップ2へと進むような予定調和的な活動ではなく、規則性とゆらぎを含み絶えず生成変化を繰り返す複雑系（Waldrop 1992; 吉永 1996; 蔵本 2007など）を見とることができる。

これをヒントに、1つのターンごとに状況が変化するような、英語の道案内のアクティビティを作りたいと考えた。英語の道案内の練習では、ふつう途中で目的地がコロコロ変わることはないので、学習者は活動の道筋と終着点が予測ができた時点で他者の言葉を聴く必要がなくなる。そこで、個人のなかに閉じ込められた「勉強」を「対話のなかでの学び」に変える（佐藤 2010, p.197）ために、ゲームセットの瞬間まで目的地が変わり続ける道案内アクティビティを開発することにした。集団内の対話が個人の学びに影響を与えるとともに個人のアイディアも全体に共有されるよう、手順やルールを整備し、学習者の孤立しがちな身体が向き合うように教具をデザインすることが肝要である。

まとめると、道案内ボードゲーム Tag on the Map の開発の目的は、次の2点である。

- (1) 1つのターン以上先が見通せないような構造を備えたアクティビティを開発する
- (2) アクティビティが作り出す力動的状況における言語使用の特徴（特に創造性と協働性に着目して）について考察する

8.3. ボードゲーム Tag on the Map の説明

草原でウサギとカメが追いかっこをする。基本的には4人でプレーし、カメさん（Tortoises）ペアと、ウサギさん（Rabbits）ペアに分かれる。ペアごとに、1人はオニ（it）に、もう1人はコ（player）になり、それぞれがボード

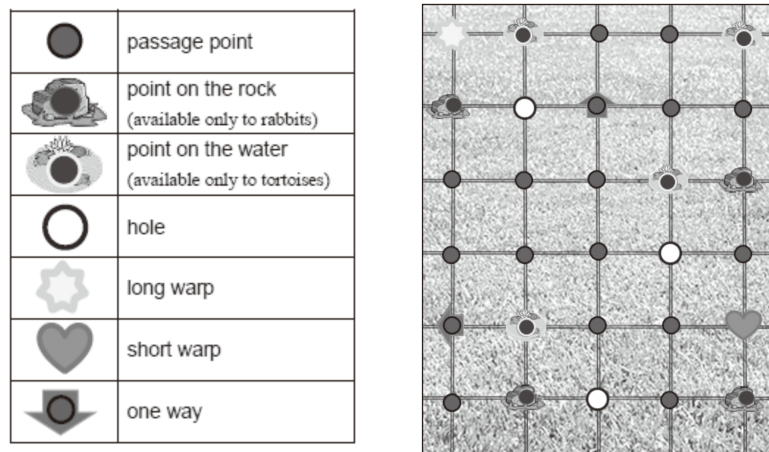


写真8.4 ボード上の通過ポイント（左）とボードの一部（右）

上に自分のピースを置く。カメの *it* はウサギの *player* を追い、ウサギの *it* はカメの *player* を追い、先に捕まえたペアが勝つ。ただし、自分のピースには触れないルールとする。つまり、どの人もパートナーに英語で指示して、自分のピースを動かしてもらわなければならない。

ボードには、草原の背景の上に基盤の目のように道が引かれている。すべての交差点には「通過ポイント」がある。参加者たちは順番に1人ずつ *turn right* とか *go straight three blocks* とか言いながらパートナーに自分のピースを動かしてもらい、ポイントを5つぶん進んで交代する。ポイントのなかには、ウサギだけ登れる岩のポイントや、カメだけ泳げる池のポイントもある。また、落とし穴、ワープ、一方通行も作った（写真8.4）。さらに、「ここぞ」というときだけ岩・池・一方通行に関係なくポイントを通れるように、ポイントをふさぐカバーシートを1枚使えるようにした。

8.4. コミュニケーション行為の分析と結果

予定調和を崩すアクティビティを目指して開発した *Tag on the Map* は、制作者の狙いどおり、参加者たちが状況の変化に柔軟に対応するために協働で意味生成を行う活動空間になっているだろうか。それを調べるために、談話を分析する。

8.4.1. 方法

2014年7月18日、大学3回生4名にボードゲームを使ってもらい、ビデオカメラ1台で撮影した。1度目の対戦では *Rabbits* ペアが勝利し、負けた *Tortoises* ペアが2度目の勝負を挑んだ。プレーにおける発話は全て書き起こし、

トランスクリプトを作成した。参加者がルールにも慣れて純粋にプレーを楽しんだ2度目のほうのトランスクリプトを主なデータとして扱う。1戦目のトランスクリプトは、所どころにルールを確認し合うコメントなどが入っていて、読んだときにはプレーの流れがわかりづらくなっているため、分析過程において補助的に使うにとどめた。

補足であるが、参加者4名中の3名は、これより2週前に試作版（ウサギ専用・カメ専用・一方通行の通過ポイントがない）を使っており、「1回のプレーにかかる時間が長い」「ウサギだけ通れる道などを作って変化をもたせたほうが楽しいのではないか」という感想やアイデアを提供してくれていた。

8.4.2. 結果

2度目の対戦に要した時間は8分20秒、①TortoiseのPlayerが逃げ、②RabbitのPlayerが逃げ、③TortoiseのItが追い、④RabbitのItが追う、という順番でプレーし（図8.4）、2巡目③で勝負がついた。よって、1つの回を1つの談話として扱うと、この対戦に含まれる談話は7つある。それぞれの談話に含まれる発話ターンの数は、順に2、11、1、1、3、1、30で、プレー前の23（順番などを決めている）、プレー後の4と合せると、合計76の発話ターンがあった。

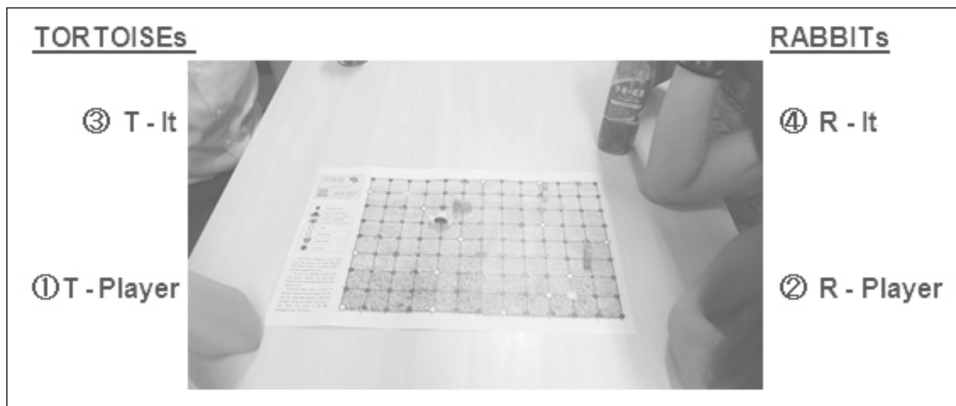


図8.4 プレーする順番

次ページのトランスクリプト8.1は、勝敗を決した7つ目の談話（開始後7分37秒から8分15秒まで）である。（左は発話の通し番号、記号はTI=Tortoise It, RP=Rabbit Playerなどのように発話者を表す。）

全部で30ある発話ターンのうち、ゲームの構造が要求する発話はTI（Tortoise It）によるTurn left（46）やYes. Go for two blocks（55）など（ト

ランスクリプト中では網掛け)の5つだけで、それ以外はどれも自発的な発話である。

この談話の前半部に含まれる隣接対を線でつないだ。隣接対とは、たとえば Hello と言われて Hello と返す、May I? と聞かれて Sure と答える、というような呼応関係にある発話のまとまりである。(トランスクリプトには表れていないが、「道順の指示」と「指示どおりピースを動かす非言語の応答」も、隣接対と考えてよいであろう。) 細線・太線・点線で結ばれた隣接対は、オーバーラップしている。細線の隣接対には3人が参加、太線は2人、点線は再び3人というように、ほんの数秒の遣り取りの中でも、発話コミュニティが分解・統合したり、1人で同時に複数に参加したり (RI) するような、複雑なコミュニケーションが行われている。

トランスクリプト8.1

43	TI: O!	_____
44	RI: A!	_____
45	TP: O!	_____
46	TI: Turn left	_____
47	RI: [laugh]	-----
48	TP: O!	_____
49	RI: He will catch us!	-----
50	TP: Left?	_____
51	RI: [laugh]	-----
52	TI: Left, yeah	_____
53	TP: Uh? Here?	_____
54	RI: Left, [inaudible]	_____
55	TI: Yes. Go for two blocks	_____
56	RI: [inaudible]	_____
57	TI: Then turn left again. Go for two blocks	_____
58	RP: But [inaudible]	_____
59	RI: He can use [inaudible]	_____
60	TI: Then warp, there	_____
61	RI: [inaudible] time	_____
62	TI: Yeah, I use this sheet	_____
63	TP: Ohhh!	_____
64	RI: [laugh]	_____

まず、発話番号43～48で、「TI が RP を捕まえようだ」という認識が O! や A! という音や視線だけで、3人のあいだに共有される。残る1人、RP だけが反応していない。RI はそれを察し、47と51で RP に対して「私たち、危険な状況だよ」と伝えるかのように緊張を含む声色で笑いかけている。また49では、RP に He will catch us と明示的に働きかけている。

RP はその一方、54で、対戦相手である Tortoises ペアのために、ピースを動かす方向について口添えし、協力してもいる。56以降は、Rabbits ペアがひそひそと策を練りは

- 65 **TP:** Perfect!!
 66 **RP:** Um
 67 **TI:** Yeah!
 68 **TP:** Yeah! [knock down the RP piece with
 the TI piece]
 69 **TI:** [laugh]
 70 **RI:** [point at the RP piece] ひどい!
 71 **TP:** [laugh] Finally! [laugh] Finally!
 72 **O:** Congratulations!

じめる。一貫して英語を使っている。

対照的に Tortoises ペアは、63以降、1回戦で負けていたぶんも余計に、勝利の喜びを表現している。特にTPは、TIのピースでRPのピースをキックし(68)、Finally(やっと勝った)と歓喜している(71)。

8.5. 考察

現在、英語学習のために用いられているエクササイズやアクティビティには、始める前から、または、開始後まもなく、学習者が結末を予測できるようなものが多い。あらかじめ決まっている終着点に向けて最短距離で進むような練習ばかりでなく、参加者の相互交渉によって話題や目的が次々に変化していく状況で言葉を使う経験もできるほうがよい。そのような問題意識を背景に、コミュニケーションの状況を変化させる構造を持つアクティビティの開発を目標として、目的地が変わり続ける道案内ゲームを開発した。

Tag on the Map では、参加者がうさぎチームとかめチームにわかれて、草原に基盤の目のように広がる道のうえで、パートナーに英語で指示を伝えて各自のピースを動かしてもらい、追いかっこをする。1人がピースを動かすたびに、ボード上にあるピースの位置関係が変わり、他のピースの目的地に影響を与える。そのため、参加者は話す内容をあらかじめ決めておくことができなくなるため、自分の順番直前までの相手の言葉や、自分の順番の後の相手の反応に、よく注意を払うことになる。プレー中はずっと、ピースを動かす人だけでなく、全ての参加者の目と耳がボードに集まっていた。

今回、ボードゲーム Tag on the Map を使って遊び、データ収集に協力してもらったのは大学3年生なので、すでに道案内の表現は知っている学習者たちであった。よって、ゲーム中盤では、淡々と指示を言い、パートナーが指示どおりにピースを動かす談話が出現した。談話3、4、6はそれぞれ1つの発話ターンだけで構成されている。

反対に、談話7のように勝敗を決する重要な場面になると、30ターンもの発話が産出され、また、発話間の関係も複雑になった。1つずつの発話が短くな

り、ターン交替が頻繁になり、O! (43, 45) や Ohhh! (63) など、感情を表現する準言語による発話も増えた。さらに、トランスクリプト1の分析が示すように、隣接対がオーバーラップしていたり、1人が複数の隣接対に参加していたり（1つの会話の流れに参加しながら2つ目の会話の流れにも注意を払っていて、ある瞬間に2つ目の会話の流れのほうに合流したと解釈できる）と、濃密なコミュニケーション空間になっていたことが窺える。

談話7（トランスクリプト8.1）は、TIの順番であるが、他の3人も自発的に発話している。いつ誰に対して何を言うかを当事者それぞれが判断して談話に参加しているのである。発話番号55から61に注目すると、一方では、TIがTPに指示を伝えている。これは、「アクティビティの構造が要求する発話」である。他方では、その傍らでRIとRPがビデオカメラでは拾えないほど小さな声で話し合っていた。（筆者はその場において、言葉の端ばしを聞き取っていた。）これは、アクティビティに関係ない私語や脱線ではなく、TIの動きを見守りながら自分たちウサギが捕まってしまうのかどうか、逃げられる可能性はあるのかということを真剣に、しかも英語で、話し合っているのである。これは、「アクティビティの構造と関わりを持つ、自発的・創造的な発話」と言うことができる。

これ以外にも、O! だけで状況についての認知の共有を確認し合う（発話番号43, 44, 45）、他者が参加できているか気遣う（47, 19, 51）、相手チームに助太刀する（54）、相手を挑発する（68）、といった創造的な発話があった。相手の発話の正誤を評価する発話（Evaluation）にあたるものは無かった。

8.6. アクティビティを開発する過程で気づいたこと

英語学習において、道案内は定番の題材であり、教科書やワークブックにもよく登場する。地図上にある複数の地点のなかから学習者が「行きたい場所」を選んで相手に道順を言ったり、学習者2人でインフォメーションギャップを含む2種類のワークシートを使って情報交換をしたりすることもある。このように、さまざま工夫されてはいるが、「行きたい場所」に本当に行きたいと思っているわけでもないし、turn rightなどのフレーズをたくさん練習するために繰り返しているうちに単調で飽きてくる。その点、追いかっこという遊びの要素を加え、「オニから逃げる」「コを捕まえる」というゲーム上の真正な目的を持たせることの意味は大きい。

インプロのワーク Assassin を参考に、「他者の動きにより自分の目的地が変わり、自分が動くことでまた別の他者の目的地に影響を与える状況を作るような単純なルール構造」を開発のテーマとした。結果として、当初の狙いどおり、

「1つのターン以上先が見通せないような構造を備えたアクティビティ」が完成したと自己評価している。ここで紹介した一応の完成版に至る前には、別の試作品を作ったり、試用して調整を加えたりする過程があった。

はじめの試作品は、街並みが薄くぼんやり見える背景の上に碁盤の目状に線を引き、縦横が交差するところに通過ポイントとワープを設けたボードを使い、完成版とほぼ同じルールのものであった。短時間でルールが把握できるよう、シンプルな構造になっていた。しかし、2014年6月に大学3回生と筆者でプレーしてみたところ、ピースの動きにバリエーションが無いことが原因で、プレー時間が長く感じられた。協力者から、ウサギだけ（またはカメだけ）が通れる道を作ってはどうかと提案してもらい、それをヒントに改善を加えた。

また、試験的に、実在する神戸市の「港・市街地観光ガイドマップ」(2013)も使ってみた。この場合、「ポイント5つ通過で交替」というルールが使えないので、かわりに「15語で交替」というルールにした。オーセンティックな地図のほうが、take the subway や walk through the park など、多様なゲームのストラテジーならびに言語表現が出現するかと予想した。しかし、2014年4月、大学院に通う現職教員3名に使ってもらったところ、go to the Kobe station, and go to the Minatogawa shrine というように、地名が使えるせいで逆に表現がワンパターンになることがわかった。

この点を改良するために、「地上にいる人の目線で、地図を持たず初めて神戸を訪れている人に道順を指示しよう」という状況を設定した。これで、go to the Kobe station と言われてもどの方向かわからないので、turn left at the next intersection のように指示することになるだとうと考えた。

2014年7月、大学3回生4名にプレーしてもらったところ、狙いどおり多様な指示が使われるようになったが、take the bus to Flower Road の後に get off the bus という指示を入れるべきかどうか、などの議論が出てきた。また、たとえば take the bus to Flower Road と言いたいのが15語を超えてしまうので take the bus まで言っておくという場合、乗ったバスが発車せずに停まっているのか、とりあえず発車だけしたと考えるのかという違いで、オニに捕まるか否かが変わってくる。仮に、このような曖昧さを残さないように細かいルールを足していくと、非常に複雑なゲームになってしまいそうだ。

以上のことから、Tag on the Map では、どのような地図を使用するかによって、ゲーム参加者が使う語彙などが変化することがわかった。よって、学習目標に合わせて地図を選択することが大切だと言える。さらに、縦横の道が交差する部分に通過ポイントを設けるような抽象度の高い地図を使うときと、実在の地図のように具体的な交通機関やランドマークがある地図ときでは、ルール

を変える必要が出てくる。通過ポイントの数や、指示の語数は、少なすぎるとゲームが進展しにくくなるし、多すぎるとコがどこに逃げようとオニが捕まえられるようになってしまうこともわかった。何度かプレーしてもらってようずを見ながら調整するとよい。アクティビティは、ひとまずの完成をみた後も、参加者たちにとってさらに使い易いよう、変容・進化し続けるものなのだ。

今回のデータ収集の協力者たちは大学生で、アクティビティの構造が要求する **Go two blocks** などの表現はすでに知っている。それでは、彼（女）たちにとって新しい学びは何もなかったのだろうか。英語学習を「知識や技術の習得」と捉えるのなら、あまり学習に貢献するアクティビティだとは言えない。しかし、「英語を使って話者コミュニティに参加したり、活動を維持したりすること」を英語学習の1つの目標と認識し光を当てるなら、活動過程で生成された談話によって、その成果を見てとることができる。目的地が変化し続ける **Tag on the Map** の構造により、単調で予定調和的になりがちな道案内のプラクティスであっても、学習者どうしの意味交渉の場になったのである。

第Ⅲ部

結論

第Ⅲ部は、本研究の結論である。

第9章は、第Ⅱ部で紹介した4つの事例をふり返し、それぞれの事例が示す結果と、それらを比較したとき明らかになることを、全ての事例に関わってきた筆者が総括する。

第10章では、アクティビティを開発して談話を研究することで、教育実践者としてどのような学びがあったのか、また可能なのか、ということについて考察し結論する。

第9章 自作アクティビティと談話

本章は、1つ目のリサーチ・クエスチョン「教師が自作アクティビティを用いる授業では、どのような授業談話が生成されるか」について、研究の結果をふり返り結論する。

はじめに、4つの事例それぞれの挑戦の過程と結果をふり返る(9.1.)。「Answer Cards」の開発(9.1.1.)、「アルファベット救出大作戦」の開発(9.1.2.)、「SUGOROKU」の開発(9.1.3.)、「Tag on the Map」の開発(9.1.4.)について述べる。次に、それらの自作アクティビティと授業談話に見出される共通点について述べ(9.2.)結論する。

9.1. 開発事例の振り返り 4つの挑戦

第Ⅱ部では、4つのアクティビティ開発の事例を、開発者たち自身が紹介した。いずれの事例も、談話の大部分が学習者の相互作用的な発話によって構成されていた。レクチャー型やIRE型に偏った教室談話から脱却できていると言える。ここでは、彼(女)たちの開発・分析・執筆過程に間近で関わってきた筆者(三野宮)が、4つの挑戦を語り直し、開発プロジェクトの参与観察者としての立場から、その意味を考察する。

大学院の「カリキュラム・教材開発論」と学部の「英語教育学実践演習」では、受講者の了解を得て授業をビデオ撮影していた。また、受講者たち個人とのメール交換や、彼(女)たちが提出課題として書き綴った省察的な文章も、開発者たちの当時のアイデアや感情を知るための参考となる。

9.1.1. 「アンサーカード」の挑戦

[開発の背景]

2012年、教職8年目を迎えた弓削さんは、それまでゲーム形式にさえすれば生徒はたいてい素直に取り組んでくれることに励まされ、本やセミナーで紹介されるゲーム感覚のアクティビティを積極的に取り入れてきた。また、それらを自分でアレンジして、楽しい雰囲気を演出するイラストをたっぷり入れたカードやワークシートを、手間暇かけて作ってもいた。

しかし、しだいに弓削さんは、それまで授業の中核となっていたゲームやワークシートが学習に貢献しているという実感が持てず、それらに限界を感じるようになっていた。表面上楽しいだけでは、生徒の学習を支援していることにはならない、どうにかして教室で生徒が豊かな意味交渉を経験できるアクティビティを提供できないかという思いを抱いていた。

大学院の課題であるアクティビティ開発に臨み、弓削さんは、「生徒が英語で質問できていない」という現状について内省してみた。そして、教師の質問の中心が内容理解チェックや文法知識チェックになりがちであること、生徒の活動の中心が教師の質問に正しく答えることになっていることに気づいた。生徒が自分から相手に働きかけるような言語使用の不足を補うためのアクティビティを開発することが、課題となった。

[開発過程]

最初に制作したカードは、インフォメーションギャップを使ったオーラルの活動を想定したものだ。これは、はじめから正答が1つで、正答に辿りつく方法も1つだけであり、学習者どうしの相互作用が起こるような仕掛けが施されていなかった。生徒の活動は機械的に文法構造を操作して疑問文を作るパターンプラクティスに限定されていて、会話の相手は情報の所有者としてしか扱われない構造である。

2つ目の試作品であるワークシートには、5つの課題が設定されていた。そのうちの4つは既にある文法・語彙知識のアウトプットを要求するものであり、相互作用的なコミュニケーションを誘発する工夫が施されていない。教室を歩き回りながら口頭で行う活動形式ではあるが、学習者に要求される知的活動については一問一答式の筆記試験とあまり変わらない。

この時点で弓削さんは、疑問文を使って質問する機会を生徒に提供するという開発目標の根底に潜んでいた、もっと本質的な課題にぶつかる。「教師が求めるとおりの語彙と文法を正確にを使ってアウトプットすること」と「相手や状況に応じて（影響を受けながら）発話することが相手や状況に影響を与えることにもなるような相互作用的なコミュニケーションを体験すること」の違いを見極めるという課題である。

弓削さんは、それを自らの課題として引き受け、根気強く「問い」に向き合っている。制作したワークシートは、大学院で模擬授業をした際に、現役教師たちに使ってもらった。そのビデオ映像を確認したところ、残る1つの設問において参加者が粘り強く相手にたくさん質問していることに気づいた。これをヒントに「アンサーカード」が誕生し、試用と改良を経て、「答を相手から引き出すタスク活動」の完成に至ったのだ。

[自作アクティビティ使用時に生まれた談話]

活動中の生徒は、そのときの相手に応じて質問を考え、相手の応答を聞いては、次の自らの質問を調整・修正するための手掛かりを得ていた。また、主体的に未知語回避や言い換えなどのストラテジーも、自主的に駆使していた。授業ビデオの画面には、生徒たちが英語を使って意味交渉するようすが映し出さ

れていた。身振り手振りや声の表情なども含め、全身で相手に訴えかけるかように質問している生徒の姿、質問に答えたら相手がかっかりしたのを見て思わず笑い出す生徒の姿は、単調なパンプラクティスではなかなか見られないものである。

トランスクリプトを分析すると、ペア練習時にカードを持って質問する生徒（質問者）とカードを見ず質問に答える生徒（応答者）の間の談話は、Evaluation の無い〈質問者 *I*－応答者 *R*－質問者 *I*－応答者 *R*〉になっている。また、生徒－教材（カード）間には〈カード *I*－質問者 *R*－質問者がカードをみて自己評価 *Self-evaluation*〉というパターンが見られた。カードが自立学習を支援していたと解釈できる。インタビューテスト時にも、教師－生徒間、生徒－カード間に同様の談話が生まれる。そのうえ、ペアでテストを受けるときには、生徒は、教師ともう1人の生徒の意味や意図を解釈しながら複雑なコミュニケーション場面に自然に参加している。

このように、アンサーカードを使ったアクティビティは、生徒個々人の疑問文の産出にとどまらず、生徒－生徒間の活発な意味交渉の可能性に開かれた学習活動になっているのである。

9.1.2. 「アルファベット救出大作戦」の挑戦

[開発の経緯と目的]

現在の小学校外国語活動は教科ではない。これは、知識・技能の習得を目指すのではなく、体験的に外国語を使う活動を意図しているからである。その際に文字を扱うと、いきおい問題演習のような授業になってしまうのではないかという心配があり、アルファベットの導入は制限されている。しかし、習得ではない別の形で、子どもたちが文字と出会う方法はないだろうか。これが堤さんの中心課題となった。

[開発過程]

開発方針の1つは、児童のいろいろな感覚に働きかけることだった。そこで視覚と聴覚だけでなく、触覚に注目しようと考えた。はじめにブラックボックスの中に手を入れて、いろいろな素材で作られた文字モデルを触って味わい、その後で形を見て音を聞くという、アクティビティの骨子ができた。

次にQHDAを何度か書き直しているうちに、絵本、ブラックボックス、BGM、ココナッツの木など、アクティビティで使う素材として堤さんが集めていた各種アイディアに関連性を持たせるという副次的課題が見つかった。そして「絵本で木から落ちてブラックボックスに入ってしまった文字たちを、児童が1つずつ助け出して、ココナッツの絵の上に書（描）いて戻してあげる」

という起承転結のストーリーがアクティビティに埋め込まれることになった。

[活動中のコミュニケーション]

児童たちは、絵本のココナツの木がだんだん傾いてくるのを見て、文字が落ちてしまうことを推測しながら、すでに文字たちを身近に感じ始めている。これにより、「先生に指示されたから」とは別種の動機から、つまり文字を書く活動の中にミッションを見出したことによって、主体性（エージェンシー）を発揮できていると考えられる。

堤さんが大学院で模擬授業を行った際、このアクティビティを体験した教師から活動中に「楽しい！」という声が自然に漏れた。習熟度レベルに関係なく、知性や感性を刺激する本当に興味深い活動は、子どもにも大人にも楽しめるのである。

ビデオ映像を見ると、児童たちの真剣な目の輝きと、その集中力がずっと続くことに、まず心打たれる。「アルファベット救出大作戦」の中で、文字たちは抽象的な記号でもありながら、個々に大きさや色や質感を持つ具体的存在として学習者の前に現れる。よって、4線の上にaからzまで秩序正しく並んでいなければならない26文字とは違って、学習者が1つ1つに触れ、ひっくり返したりしながら自分の画用紙の好きな所に位置づけられる。文字たちとの出会いが、児童たちにとって個人的意味を持つ体験となったのである。

ビデオに映る児童1人ずつの動作をずっと追いながら見てみると、それぞれが特徴ある動きをしている。直人くんという児童（N）は、順番を待つあいだ手を胸の前で一瞬くんだり、前の児童が文字を取り出すようすをジッと見たり、そわそわ落ち着かないようだった。また、ブラックボックスから文字を引き出すと、それを別の児童たちに見せていた。この行動を、静止画を時系列に並べてトランスクリプトと照合し考察することによって、直人くんが自分のイニシャルであるNの文字をはじめから狙い、友だちにもそう公言していたのだろう、という解釈ができるようになった。

9.1.3. 「SUGOROKU」の挑戦

[開発の経緯と目的]

2012年、向井さんと土井さんを含む4人グループが、「教師による指示・説明を減らしても学習者が自律的に活動でき、なおかつゲーム性が高いアクティビティ」を目指して教具（すごろく）を制作し、ビデオ映像を分析した。それから1年半後、2人がグループを代表して、教具を改良し、再びデータを収集し、分析した。

[開発過程]

アクティビティの基本構造は伝統的ゲームであるスゴロクのそれを踏襲している。「楽しく、かつ英語学習に役立つ教材にしたい」という開発目標を追求するうえで、グループの中心課題となったのは、計17のマスに入れる5種類のタスクや発問を工夫することだった。正確な言語操作や知識のアウトプットを要求する発問やタスクばかりだと、SUGOROKUはゲームというよりテストになってしまう。

完成したSUGOROKUは、カラフルで学習者の目を楽しませ、推量発問やイニシャル作文タスクなど、遊び心を刺激するような言語活動の指示が17個のマスにバランスよく配置されていた。アクティビティを体験した大学生たちは、和気あいあい、没頭してプレーしていた。彼（女）たちからは、「ゲームに勝つことより、遊びながら参加者どうしで話すこと自体が楽しかった」という感想が得られた。ゲームの醍醐味は勝敗ではなく、プレーする過程なのだ。

[自作アクティビティ使用時に生まれた談話]

ビデオ映像とトランスクリプトを繰り返し点検する過程で、データの特徴がいくつか浮かび上がってきた。まず、異なるプレーヤーが同じマスに止まったときのタスク・発問への応答 (*R*) を比べたところ、他のプレーヤーの応答 (*R*) と呼応する応答（教材が提供する *I* への *R* であると同時に、他のプレーヤーの *R* に対しての *F* にもなっている）が見つかった。また、怒った表情のイラストに *Why is she irritated?* という推測発問が添えられたコマに何度も戻ってきてしまうグループが “*Because she came back to this koma again.*” と答えるなど、文脈に埋め込まれた意味を含んでいる応答 (*R*) をユーモアとして共有している場面が発見できた。

また、それぞれの応答 (*R*) について、そのマスが指定するタスク (*I*) を達成したと承認してよいかどうかの判断が、*R* への *Evaluation* ではなく *Follow-up* によってなされていることも、明らかになった。また、ゲームをしながら、進行にかかる手順や追加ルールも、参加者たちの交渉の過程で徐々に形成されていった。ルールは行為から生まれ、次の行為を規定するのである。

協働で省察的にデータを分析し考察する過程で、上記のような発見にもましてアクティビティ制作者たちにとっての貴重な成果となったのは、〈学習者が主体的にアクティビティに取り組んでいる最中の教師の役割は何か〉という新たな問いの発掘であった。指示・説明や評価の提供者としての役割から解放された教師には、新たにどのような支援が期待されるべきなのか。

「ファシリテーション」「フィードバック (*F*)」というアイデアが話し合われ、それを目標に向井さんと土井さんが模擬授業に再挑戦した。しかし、授

業のファシリテーションは一朝一夕にできるものではなく、授業経験を積む必要があることを再確認する結果となった。教職志望者としてプロジェクトに参加し、将来このような課題を見据えながら教壇に立つということは、幸せな教師キャリアのスタートなのではないかと筆者には感じられる。

9.1.4. 「Tag on the Map」の挑戦

[開発の目的]

高等学校学習指導要領解説に述べられるとおり、「コミュニケーションにおいて、言語は常に具体的な場面で、具体的な働きを果たすために使用され、言葉の意味は、その場の状況や前後の文脈によって決まる場合が多い」(p.40)。さらに、会話のようにカジュアルな対人コミュニケーションにおいては、言語使用の状況や目的は絶え間なく変化し続けるので、その瞬間ごとに状況を解釈し再解釈しては、即興的に言語を使う技能や態度が求められる。そのような即興性を要求する構造 (Sawyer 2011) を備えたアクティビティの開発を試みた。

[事前調査]

即興劇の舞台やトレーニングのために、やり取りの流れを予測しにくくしたゲームやワークが数多く開発されている (Johnstone 1979 など)。コミュニケーションの状況が刻々と変わるアクティビティの構造を理解するため、教員研修ワークショップで用いた即興劇のワーク *Assassin* を分析した。参加者の互いの位置関係の推移に着目してビデオ映像を観察すると、参加者3人ずつを1セットとする単純なパターンをもとに参加者たちが動きまわる最中に、参加者全体を巻き込む大きなパターンが生成されては変化する過程が浮かび上がった。自分の位置、他の参加者2人との位置関係、そして全体のなかでの自分たちの位置が変わり続ける過程を、参加者も興味深く感じながら動いていた。

[開発したアクティビティ]

開発した *Tag on the Map* は、ボード上でフィギュアを動かし、チーム対抗の鬼ごっこをするアクティビティである。自分のフィギュアには触れないルールで、*turn right and walk two blocks* などとパートナーに指示して動かしてもらうことが道案内となっている。自分が意図したとおりにパートナーがフィギュアを動かすかどうか (F) が *Evaluation* のかわりの機能を果たしている。交替の手続きは、通過ポイント5つ分の移動を1ターンとすることで、簡単になっている。各チームにオニ1人とコ1人がいて、コが捕まったチームが負ける。チーム対抗にしたことで、パートナーどうし作戦を相談する場面が見られた。実は、チームで連携プレーも可能かと期待していたが、それは起こらなかった。

開発過程では、ボードの背景となる *Map* を変えてみたり、*Map* 上の通過ポ

イントの種類を増やしてみても、効果を確認、調整を行った。たとえば縦横に線を引いたボードを、使うと *go straight* や *turn right* など、道案内特有の表現がたくさん繰り返し使われた。しかし、この表現ばかりでは単調かと思い、オーセンティックな地図を使ってみたところ、*go to* (固有名詞) が頻出となり、使用言語の単調さが増したばかりか、ターゲットの表現も使われなくなってしまった。教具やアクティビティの構造を変えると、産出される言語表現に影響を与えるのである。

[自作アクティビティ使用時に生まれた談話]

地図を見ながら道を尋ねたり教えたりする通常の練習では、会話の始めから終わりまで目的地が固定されている。それと対照的に *Tag on the Map* では、相手の動きに応じて目的地が常に変わり、自分の動きも相手の目的地に影響を与えていた。参加者は他者との駆け引きを楽しみながら、ゲーム上の具体的な状況依存的な言語使用の目的に対応するうえで、さまざまな発話の機能を駆使しながら英語を使っていた。

この研究のためのデータ収集には、大学生に協力してもらった。そのためか、*turn right* などの指示を言う部分は淡々と進み、反対に、勝敗を決する最後の談話では自発的なコミュニケーション行為が大量に生産された。道順を説明する表現を学習している中学生・高校生に同じアクティビティをしてもらえば、異なる特徴を持つ談話のなかで、違った性質の英語学習・英語使用が観察できるかもしれない。それは、後の研究への課題である。

9.2. 開発事例の比較

4つの開発事例の結果には、共通する点と、それぞれの教材とアクティビティの構造を反映し異なっている点がある。

はじめに、全アクティビティに共通して、学習者による発話量が多いことが、トランスクリプトから明らかである。さらに、静止画などに表れているように準言語・非言語によるコミュニケーションも非常に豊かであった。いずれの事例でも、どの学習者にも平等に参加の機会が割り振られている。そして、その割り当ては、教師の言葉や表情の端々に表れる微妙なキューなどではなく、アクティビティ構造（手順やルール）によって規定され全参加に明白に示されている。

また、どのアクティビティでも、参加者たちが〈教師の働きかけ (*I*) – 学習者の応答 (*R*) – 教師による評価 (*E*)〉を基調とする談話構造の特徴である役割固定から解放されていることも確認できた。参加者たちは教材や他者の影響を受け、それに反応して生まれてくる言葉を発し、そして自分の言葉の影響を他者

や環境の変化のなかに見出し、その変化にさらに反応していた。相互作用により力動的な状況を作り出しながら、その状況のなかで行動主体として言葉を生産していたのである。

今日、英語アクティビティのアイディア集は簡単に入手できる。しかし、学習が個の内部に閉ざされた単線的なプロセスのように扱われることが多い。コミュニティの中で共有されるリソースを使って活動の参加者になっていくプロセスとしての言語活動は、まだ少ない。また、協働学習を狙っているようでも、実際は1人でもきるアウトプット（つまり相互作用を含まない産出活動）をペアやグループの人数分に分断して交互に行うだけの活動にしたようなものになっていることが多い。そのため、並行学習になっていたり、正解を知っている人が他の人に教えるだけになったりする。よって、このような問題点を克服している本プロジェクトの4つの事例はどれも、単に手作りであるだけでなく、手作りでなければ成し得ない効果を上げるアクティビティになっていたのである。

それぞれに個別の特徴もあった。まず、「アンサーカード」を使ったアクティビティでは、生徒が質問し（*I*）、相手の生徒が答える（*R*）が、その*R*は評価の対象とはならないことによる、*I* - *R* - *I* - *R* というパターンから成る対人コミュニケーションが特徴的である。また、教材との対話も考慮に入れると、カードが与える課題（*I*）を受けて、生徒が考えて質問し（*R*）、相手の生徒から返ってきた応答とカードの課題を比べて自己評価を行い（*self-E*）、必要に応じて自己修正して再度相手の生徒に質問する（*R*）という、自主的な学習を支援する構造が見出されたことが、非常に興味深い。

「アルファベット救出大作戦」では、文字を立体で質感のあるモデルとして登場させ、触感を重視した出会いを企てた点で、制作者の独自の教材観がアクティビティに反映されている。絵本の読み聞かせにより、木から落ちてけがをした文字たちを1つずつ救出しココナッツの絵の上を書いて登らせてあげるという活動の動機づけが、「文字の勉強は大切だから」と説くような無味乾燥な方法ではなく、学習者に納得がいく形で教師から自然に提案されている。ふつう教師は指示や評価の言葉を使って学習者集団を統制するが、アクティビティ構造にその役割の一端を担わせることにより、アクティビティの中で発揮される学習者の主体性を見守り尊重する立場に自らを置くことが容易になる。このことも、学習者が「楽しい」と感じられる要因になっていると推察できる。

「SUGOROKU」では、タスクが完了したかどうかの判断が、教師の*R*ではなく、参加者の相互交渉で出現する*F*によって行われていた。スゴロクのように進行手順が明確に共有されているアクティビティ構造があるために、1つの談話に終止符を打つ機能を持つ評価（*E*）ではなく、参加者たちが*R*に対し

で十分に反応した（F）ということが曖昧に合意されるだけでも、ゲームが滞りなく進んだのであろう。進行のために使う必要のなくなった教師の注意資源をもっと有効に使い、学習者の英語使用をさらに飛躍させるような教師の働きかけを研究したいものである。

「Tag on the Map」では、目的地が変わり続ける道案内ゲームを目指した。追いかけっこというアクティビティの構造を取り入れ、ゲーム性を高めるために、通過ポイントに多様性を持たせたり、ゲームの手順を整理し明示化することなどが、開発に含まれる。アクティビティ中の相互作用を分析すると、アクティビティ構造が参加者の発話量や使用表現に強く影響している場面（中盤）と、参加者が「いつ・誰に・何を・どれくらい言うか」自己決定している場面（終盤）が確認できた。この開発について言えば、自らの授業実践を変化させることとは別の興味と目的に基づいている。一般的に開始時点で終着点がわかっているような予定調和的なアクティビティ設計が多いので、通常の真正な会話と同じようにコミュニケーション状況が常に変化し続ける構造をアクティビティに埋め込み、その効果を検証することが開発の目的であった。

第10章 アクティビティ開発と教師の学び

本章は、2つ目のリサーチ・クエスチョン「授業談話を変えるために外国語（英語）アクティビティを開発する過程で、教師はどのように自らの授業観や学習者観を更新するか」を扱う。

10.1. プロジェクト参加者たちの学び 4つの事例

弓削さんは、開発の過程で、コミュニケーション活動とそれ以外の活動を見分けるという難題と出会う。コミュニケーション活動には、学習者がダイナミックな意味交渉が起こる状況で体験的に英語を使っているかどうか肝心なのだ。弓削さんは、生徒の学びに徹底的に焦点を当てるという経験ができたことが、自分にとっては一番重要な成果だったと振り返る。問いを設定しデータを分析する試行錯誤の繰り返しで、迷い悩む連続だったが、教師として生徒のために考え抜けるのだという自信につながったという。

堤さんは、今までは見過ごしていた教材の種が、身の周りにたくさんあることに気づいたと述べている。長い教職実践のなかで新鮮な気持ちを保ちつつ子どもたちの学びに向き合っていくうえで、ティーチングの新しい楽しみを積極的に見出していくことは、教師にとって大きな意味がある。

SUGOROKUを開発した当時、教職を志す学生だった向井さんと土井さんは、教材開発をととして生徒間の対話によるレッスンに一步近づける可能性を実感できた。一方、レッスンの最中に教師として学習をファシリテートすることは非常に難しく、もっと経験や訓練を重ねる必要があるということも同時に痛感した。

アクティビティ開発は、何かを作って終わるのではない。それを使い、分析し、改良につなげる。Question - Hypothesis - Development - Analysisのプロセスを繰り返すことで、アクティビティの隠れた構造が理解できてくる。また、同じアクティビティでも、いろいろな学習者を対象に使ってみると、いつも同じ結果になる部分と、その時々で変わる部分があることに気づく。アクティビティを多面的に知ることで、学習者のニーズに合わせてアレンジすることを含め、教師にできる支援の可能性も明らかになってくる。そして、冒険的で省察的なアクティビティ開発の経験を重ねるうちに、学習者のふとした表情や、言葉になる前の音の動きなどに、注意を払えるようになっていく。

10.2. 問題意識から探究可能な問いへの転換

弓削さんは、疑問文を作る力が生徒たちに身に付いていないことを気につ

ていた。つまり、自分のクラスの生徒がいつも教師の質問に答え（*R*）てばかりで、質問（*I*）をしていないということに気づき、どうすれば IRE 談話の固定された役割を変えて、生徒が疑問文を使って相手に質問する機会を十分に提供できるだろうかという問題意識を持ったということである。生徒の能力やモチベーションの低さなどに責任転嫁することなく、授業を「ゲーム形式にさえすればいい」という考えを改め「1人1人の英語力を把握して学びを支援」してゆく重荷を引き受けたのである。

A question well-asked is half answered. と言われるとおり、このような問題意識を探究可能な問いに変える過程が、非常に厄介である。弓削さんの問い（Question）は、はじめ「どうすれば、英語コミュニケーション活動をするときに、生徒たちにもっと質問をさせることができるのか」だったのが、最終的に「英語コミュニケーション活動において、どうすれば生徒が質問を考えて使うことができる[よう支援できる]か」に変わった。これは決して、表面的な文言の変化にとどまらない。疑問文を言う回数をもっと増やすだけならパターンプラクティスで十分だが、聞きたいことや聞き方を自分で考えて質問しなければコミュニケーション活動とは言えないという理解が、開発途中で生まれ、問いに反映されるようになった。

弓削さんは開発過程で、教材とアクティビティの試作・試用と並行して、Question - Hypothesis - Development - Analysis の書き換えを何度も繰り返している。アクティビティ開発が「先が見えない」なかで「悩みぬく」経験のように感じられた原因は、そのプロセスが往還的・循環的なプロセスであるかあらだと考えられる。アクティビティ開発は、小説・絵画・作曲などの創作活動と同様、「Step 1 から Step 2 へと手順を踏めば完成」という単線的なプロセスではない。弓削さんは、この点を「QHDA に矛盾がなくなったとき教材が完成する」と言い表わしている。

アクティビティ開発をとおして、授業で使うアクティビティの性質が変わっただけでなく、弓削さんが教材や学習を見る視点も変化している。この変化なくしては、生徒が自分たちでアイデアを見つけ表現する力を発揮する場としてのアクティビティは、完成しなかったであろう。また、教材開発で養われた「生徒の学びに本当に必要なものかどうか」を見極める力は、市販教材を選定したりアレンジしたりする方法にも影響するに違いない。だから、筆者がメールにも書かせてもらったように、アクティビティ開発の真の目的は、「完成品としての立派な教材を作りましょう」ではなく、「教材作りを手掛かりに、自分の実践を見つめなおしましょう」なのである。

アクティビティの完成は、「これ以上は手を加える必要がないほど完璧なア

クティビティができた」ことを意味しない。教材は使われながら進化し、使用者の手に馴染んでいくものだ。弓削さんは、開発したアクティビティを継続して授業で使っていて、それを同僚たちと共有もしている。そして、生徒のようすを見ながら学習活動だけでなく評価活動にも取り入れることで、テストに向けて「難しかったカードを取り上げクラス全体で対策を考え」る学習活動が生まれるなど、授業と評価が有機的に連結させている。1つのQHDAサイクルは、次のQHDAサイクルへと繋がっていくのだ。

10.3. 談話研究の過程で

ビデオ映像を何度も見直し、トランスクリプトを作成して読み込むと、授業中ティーチングをしながらでは見逃してしまっていた学習者の言葉や行動を目撃し、彼（女）たちの思考過程や意図を解釈することができる。トランスクリプトを読み込んだり動画から作成した静止画を見比べるうちに、リアルタイムでは気づきにくい複雑なコミュニケーションの姿が現れ、「楽しそうだった」とか「活発だった」のような印象とは別の次元で、教室のコミュニケーションを捉えることができる。

経験豊かな小学校教師である堤さんは、学習の目的に合った教材や教具を集め、アクティビティの流れを決め、明るい楽しい雰囲気です授業を進めることに長けていて、アクティビティ開発は順調に進んだ。堤さんにとっての真のチャレンジは、アクティビティの最中の児童の言葉と身体の動き1つ1つに注意して解釈する「分析（Analysis）」の過程であったと思う。つまり、事後に結果を考察すること（児童が書いた文字の特徴を調べたり、児童の感想をまとめたりすること）とは違って、活動中の力動的過程そのものを解釈してアクティビティの特徴を理解することは、教師たちが日常的・一般的に行っている活動ではないのである。

授業中に30人、40人という学習者全員の表情や発話に注意を向けられる教師など、いるわけがない。ビデオ映像で授業中の教師の視線を追いかけてみると、児童の目線が教材に向かっていくようすや、児童どうしのあいだに言語・非言語の相互作用が自発的に起こる過程を、進行に意識を集中させている教師が見過ごしているという場面がたくさんあった。人間であれば当然見逃していることがある。その中に授業理解のための多くの示唆が見つかるからこそ、データを収集・分析して考察を深めることに意義があるのである。

堤さんは、自身のアクティビティを理解するうえで重要なアイディアを、本プロジェクトの「データ分析会」で得ることができ、談話研究の意味を知ることができたと、ふり返っている。

このプロジェクトに参加する前には、「楽しい授業をすれば子どもたちが生き生きする」という大雑把な理解に安住し、「楽しい授業」とは何がどうなっている授業なのか、「生き生きする」とき誰が誰に対してどんな声で何を言っているのか、と詳細に確認して丁寧に解釈するという意識もなく、その価値も知らなかった。

(本書, p.116)

学習者の表情や発話から彼（女）たちの思考や感情の動きを解釈する過程を「とるに足らない」「学習成果とは関係ない」と考える教育者もいるのかもしれない。しかし、考えてみてほしい。しばしば学習は、長い旅に喩えられる。「出発地と目的地を無駄なく最速で移動する旅」もあれば、途中の景色や友だちとの交流を楽しむ旅もある。学習目標さえ達成されれば学習過程での些細な発見や心の交流などは必要ないというのは、権威者の立場に慣れきってしまった大人の理論であり、それでは旅人が疲弊してしまう。

教育者は、教室という制度・施設のなかで特別な権限を与えられる地位にたまたまいるだけである。そのような教師も、たとえば体調を崩し病院に行き、「意志や感情を持つ個人」としてではなく「疾患ある臓器の保持者」として扱われる経験をするときなどには、教室にいる学習者の痛みに似たものを束の間味わうことがある。

10.4. アクティビティ開発を経験した教職志望者たちの声

「英語教育実践演習」の学期終盤に、アクティビティ開発を終えた受講者たち（仮名）に、「既製（市販）教材ではなく、教師自らの手作り教材を使う意義は何だと思うか」という質問に対して短くコメントしてもらった。

最も多かった回答は、生徒のニーズに合わせることができるという点だった。「既製品」だと、「どうしても大多数のニーズに応じようとし、特定の教室では使いにくい部分が出てくる（佐藤さん）」。「ターゲット層が広いので、いろいろな情報があったり、逆にココ！という所が物足りなかったりする（鈴木さん）」。

対照的に、自作アクティビティであれば「自分が盛り込みたい内容と、実際の生徒の理解度を見合わせながら、柔軟に教材を使える（佐藤さん）」。

そして「自分で作ったものは、用法もわかるうえに、もしその教材を使っていてトラブルがあったときも対処しやすい（石川さん）」という利点も挙げられた。

教師が手作りする意義として次に多かったのは、「手作り教材には、先生の個性や気持ちをこめやすい（柳原さん）」ことだった。自分やクラスメートが開発した教具やアクティビティを見て、学習者と「教材との相性〔中略〕」を把握できるのは教師だけなので（山崎さん）。「見た目はいびつかもしれないけれど、

使いやすいし、生徒への情熱も伝わる（鈴木さん）」、「先生が手間暇かけたことが、生徒にも見てわかる（田宮さん）」という実感を持ったようだ。また、「自分で作ったものなので、生徒の反応を見ることが、教師のモチベーションUPにつながる（橋本さん）」というコメントにも、開発経験者としての実感がこもっている。

さらに、「教材を作っているときに、生徒がそれを使って勉強している様子を想像しながら作るので、起こり得る生徒の反応が予測しやすくなる（石川さん）」ことにより、「生徒への射たフィードバックができるようにな（橋本さん）」り、また、「作った本人が教材について熟知しているので、生徒の予想外の動きにも素早く対応できるのではないかと（小笠原さん）」のように、教師のフィードバックの重要性を意識した回答も見られた。アクティビティ開発を経験し、「教師の教材理解が深化する。そのことによって、教材を通して生徒に働きかけられるようになるので、教師と生徒の関わり方に影響してくる。生徒と教材の結びつきかたにも変化が起こる（浅井さん）」というように、教師－学習者－教材の相互作用を視野に捉えるようになっていく。

最後に、教師の成長に注目したアイデアも出された。「どんな教材がどう生徒に合っているかを考えることで、教師の力もつく（山崎さん）」し、情意面についても、「先生がやりがいを感じられるし、自信もつくし、手作り教材を作るのがその先生のアイデンティティの一つになるかも（鈴木さん）」しれないという。教材やアクティビティ構造について理解していれば、「既製の図、絵、玩具などでも、教師がどういう取り入れ方をするかによって、オンリーワンの教材性を引き出すこと（柳原さん）」ができるようになるという指摘もあった。

手間暇かけて教材を自作するのは、非効率的なように見えても、それを経験することによって本質的で継続的な授業改善に繋がるということを、受講者たちは感じ取ったようである。

10.5. 教師のための省察的・協働的な成長の場としてのアクティビティ開発

本プロジェクトは、2つの点において特徴的である。まず1つは、〈問い－仮説－開発－試用－分析〉の循環的過程において、授業談話データに基づくリフレクションを重視している点である。

問いや仮説に意識を向けずにアクティビティを作るのでは、教師にとって日々の業務と変わらない。驚くべきことに、今まで既成の教材を印刷して配布するだけで自分で教材を作ったことがないという教師もたくさんいるので、その人たちにとっては既成の教材を真似て穴埋め問題プリントを作るだけでも新しい

体験かもしれない。しかし、それは大学や大学院で探究すべき課題では決してない。筆者が高校に勤務していたときは、その程度のワークシートなら毎週何種類も自作していた。重ねて言うが、問いのない教材作成は開発研究ではなく、ルーティンワークである。自分の実践を洗い直し、理論や他者の事例と擦り合わせながら、探究可能であり探究する価値のある問いと出会うことが、教師を変容に導く学習の中核になる。

2つ目の特徴は、授業・個別面談・勉強会・データ分析会などの支援的・協働的環境のなかで自己研修の機会が得られた点である。開発者によって、問いを見つけることが難しいと感じる人もいれば、トランスクリプトの特徴に気づくことに苦勞する人もいる。研究結果がどのように教育実践の文脈に位置づけられるのか、意味が見出しにくい場合もある。そのようなとき、本人が徹底的に考え抜くことが前提となることに変わりないが、他者の目に何が映るのかを知ることは、必ず興味深い経験になる。「なるほど、気が付かなかった」と同意できるアイデアを提供してもらえらることもあるし、「なぜ、このデータをそう読むのか理解できない」と釈然としないアイデアに出くわすこともある。どちらからでも、何らかのヒントは得られるものだ。

10.5.1. 「コミュニケーション」を再考するために

プロジェクトをとおして、学習者や自分自身の言葉を聴き続けていると、言葉とは何か、コミュニケーションとは何か、と自らに問い直す機会に接触し続けることになる。

伝統的な英語学習では、インプットされた語彙や文法をいかに自動化して早く正確に話せるか、ということに主眼が置かれている（次ページの図10.1）。手っ取り早く言えば、「先生が言ったこと・テキストに書いてあること」と同じ文が、生徒から出てくればいい、ということになる。しかし、コミュニケーション行為としての発話は、単なる **expression** ではない。既に個人の頭の中にあるものを外に（ex）押し出す（press）のが、狭い意味での **expression** である。用意してある内容を予定したとおりに音声や文字で再生するのは相互作用ではない。コミュニケーションの最も人間的な部分は、インプットやアウトプットという情報技術のアナロジーでは捉えきれない部分なのである。

人はいくら知識やスキルがあっても、自分なりの話す理由や、話しやすい雰囲気を感じられなければ、話さない。人と人は出会った瞬間、言葉を話すよりも前に、身体の向きや動きや距離から、意識しなくても意味を読み取っている。つまり話す前に、何らかのコミュニケーションはもう起こっていて、何らかの関係性ができ、言葉はその関係性のなかで生まれる（図10.2）。相手と自分の

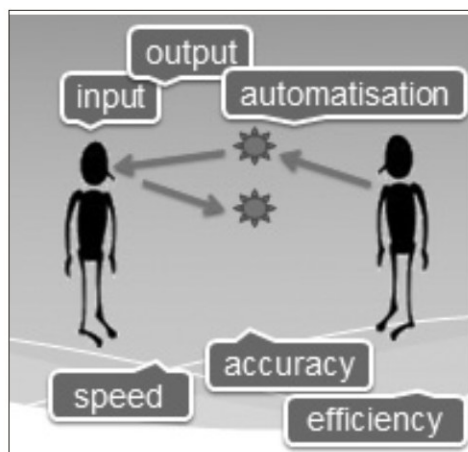


図10.1 伝統的な英語学習のイメージ

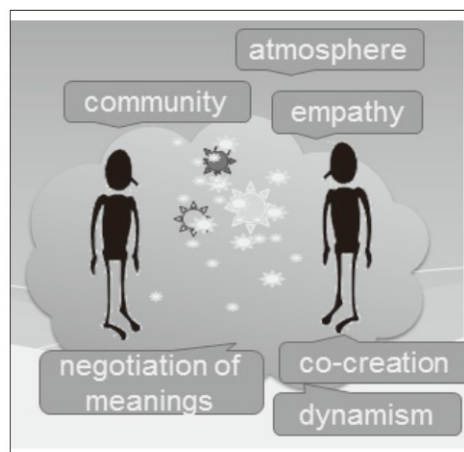


図10.2 相互作用的な英語学習のイメージ

相互作用として生まれる言葉は、自分1人ではコントロールできないので、その時その場所でしか生まれないような、自分でも思ってもみなかった言葉が出てくこともある。

授業談話を変える目的でアクティビティを開発するということは、学習者が「声を発すれば必ず誰かが応答してくれる」という安心感を持てるような多声的に対話的な空間が生まれやすくなる環境配置の解明という課題にアプローチするということである。それを意識して計画し検証する経験は、教師のなかに言葉への感受性を育む機会になるのではないか。

10.5.2. 「巨大イモムシ型」習得から「変容型」成長のために

大学院の授業初日に、現職教員である受講者たちと一緒に有田（2006）からの抜粋を読みながら、感想を話し合った。自らの実践をふり振り返り、「私はいつも授業で質問に対する正解を生徒に求めてばかりいる。揺さぶりやエツと思わせる切り返しの大切さについて、あまり考えたことがなかった」「深く広く教材研究をする時間がなく、学習者の好奇心や達成感を刺激する授業をしていないことを反省した」「他の先生方もそこまでの授業はしていないという思いがあり、生徒が自発的に考えようとするような授業を目指してこなかった」という省察的な告白があった（授業で撮影したビデオより）。

教師の多忙化が深刻になり続ける今日、教科書を消化するだけで精一杯だという教師も少なくない。また、教師も学習者も、受験や各種外部テストなどのプレッシャーを受け、評価に直結しそうにないことに興味を持つ精神的余裕が持てないこともあるだろう。

また、現職教師である受講者たちが「教材開発論」という授業に当初抱いて

いた期待のなかには、〈学習効果がすぐ表れる教材を誰でも簡単に作れるコツを教えてもらいたい〉というものもあったようだ。この点については、「そのようなものは存在しない」と実感し理解できたこと自体が、アクティビティ開発を経験して得られた大事な成果ではないかと思っている。

それでも、自作アクティビティを用いて授業・模擬授業をしてみた教師・教職志望者たちは、みな一様に、その効果と学習者からの反応の大きさに驚いた。目を輝かせて生き生きと活動する学習者たちの、普段とは違う表情が見られたことが、教師たちには大きな喜びになった。生徒たちに「ありがとう」「楽しかった」と声を掛けられた教師たちもいた。授業をして心から喜ばれ感謝されるという経験をしている教師は、どれくらいいるだろうか。

さらに、それが目的ではなかったものの、結果としてアクティビティの成果がすぐに試験の点数に表れたという報告もある。いつも考査試験で成績が良くない生徒たちを対象に、自作アクティビティを用いて考査直前補習授業をしたところ、その生徒たちが試験でこれまでにない高得点を取ったということだった。

知識と話術を持つ教師が chalk and talk で解説すれば殆ど準備せずに授業できてしまうところを、事前に手間暇かけて教具を作り、学習者が遊んでいるかのようにも見えるアクティビティをすることは、時間の無駄で意味が無いように思われるかもしれない。しかし、表面的に楽しいだけでなく、学習者が主体的に教材と関わり他者とアイディアを交換することをおして、学習内容が精緻化されるのなら、それ以上に効果的な学習はない。短時間で丸暗記しては忘れ、そのうちに勉強が苦痛になってゆくような、一見効率が良さそうな学習は、本当に効率がよいのであろうか。

レクチャー型や IRE 型の談話が重宝される「足し算の発想に基づいた伝統的な授業」(図10.3左)では、学習者が知識や技能をどんどん溜め込んでいく「習得」がメインになる。それに対し、変容型の学習では、栄養を蓄えた芋虫が蝶になるように、学習者自身が変容し、英語を使って世界を広げていく(図10.3右)。English-speaking community への参加をおして、生徒が English speaker としての自分を見出していくことができれば、暗記一辺倒とは別の次元の学習が可能になっていく。IRE 型談話からの脱却は、そのような学習が起こっているかどうか見極めるための1つの指標である。

英語が得意なのに「外国人恐怖症ですし、話すのが苦手です」という悩みを抱える学生に出会ったことがある。積極的にコミュニケーションをとろうとしない人がいると、「この人はシャイだから」というように、個人の性格特性に帰してしまう傾向がある。こうやってしまっただけでは教育にできることは何も無い

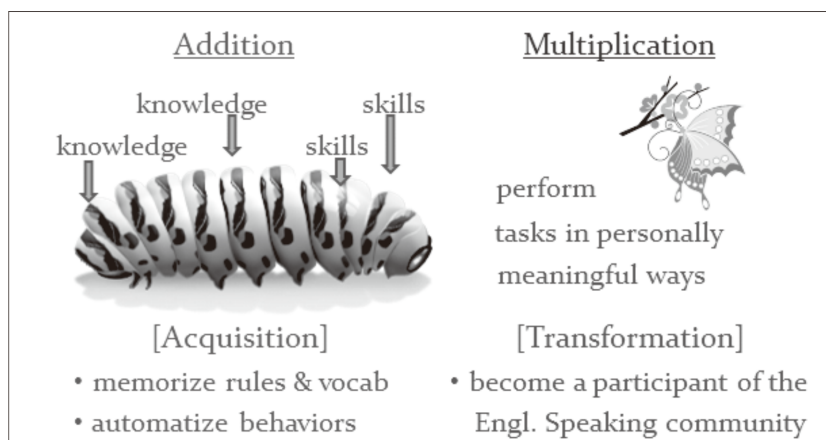


図10.3 習得と成長

ということになり、責任転嫁と同じである。外国語学習が、学習者の感情と身体の問題を削ぎ落として、情報処理に特化した活動になっていると、丸ごとの人間として話者コミュニティに参加する経験が欠如する。教育者としては、学習者が環境に働きかけ（perform）、フィードバックをもとに意味（personal meaning）を創造できるような学習環境（アクティビティを含む）を工夫したいところである。

教師の学習についても、同じことが言える。教職に就いて初めの数年は、学級運営のしかた、書類の書きかた、成績処理のしかた、などなど、覚えなければならぬことが山積みである。よって、実務をこなしながらノウハウを蓄えていくことが、教師の学びの中心となる。イモムシが葉っぱや果物をもりもり食べて大きくなっていくのに似ている（図10.4左）。今週はあっちのセミナー、来週はこっちのワークショップと飛び回って授業ネタを集める、「セミナリアン」と呼ばれる教師たちもいる。

初めは熟達度はだいたい経験量に比例するが、何年かして実務をこなせるだけの基礎体力がついたところ（ビジネス界では10年前後と言われる）が分岐点だと言われる（松尾 2006）それ以降は、決まった作業を決まったとおりに効率よくこなす熟達者になるか、創意工夫を重ねて効果を確認しながら成長し続ける熟達者になるか、それぞれの熟達観によって差が広がってゆく。

いつまでもネタやテクニックや裏ワザをため込み続けるばかりの学習を、筆者は「巨大イモ虫型」と呼んでいる。美しい蝶になって広い世界を自由に羽ばたくためには、成長のしかたを変える必要がある。それまで蓄えた栄養と自分の細胞とを化学変化させながら（外部のものを取りこむだけではなく）自分自身を変容させるのである（図10.4右）。

次に紹介するのは、堤さんの学期末の自己評価から一部抜粋したものである

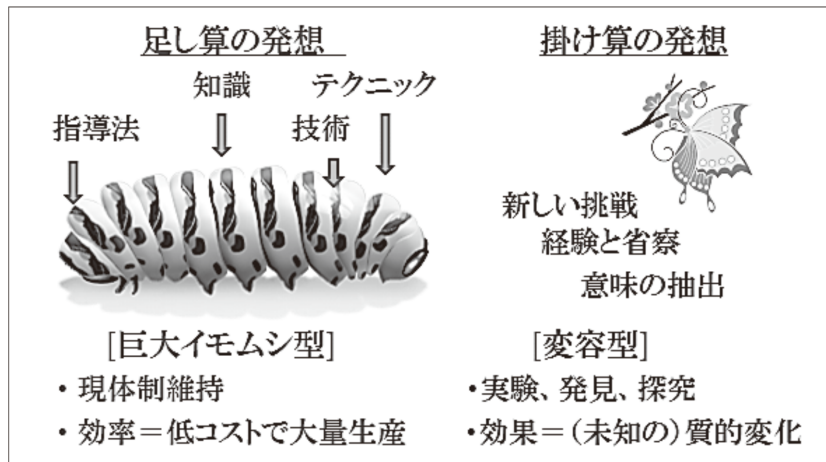


図10.4 教師の成長2タイプ

(一部だけ表現に手を加えている)。教師はアクティビティがスムーズに進行するかどうかに気を取られがちだが、アクティビティ開発をとおして、活動中にどのような学びが起こるかに注意を向けることの重要性に気づいたことが記述されている。

It is important to tie a good bond with students (*tshunagari, kizuna* in Japanese). If a teacher and students do not have a good relationship, the great lesson couldn't arise even if the teacher uses well-prepared materials. I used to always focus on the ways to have the students achieve the goal of each lesson. I have seen the whole as one flat group, without paying attention to individual students.

I was surprised that students and material attract each other voluntarily. In the lesson, one student began to pile alphabet letter models, one on the top of another, like playing with bricks. Suddenly, they collapsed. Another student said, "Oh, no! Chicka, chicka, boom, boom!" ... They invented a new way to use the letter models, which was beyond my expectation. So, I have learned students have great possibility for studying and good materials can attract students' attention without teacher's instruction.

アクティビティに限らず、何かを創るというのは、大変なことだ。わざわざ苦労しなくても、コピーして配布すれば使える市販のワークブックや問題集は山ほどあるし、多様なゲームの手順を載せたマニュアル本が書店に並んでいる。それらを消費していれば、普段の授業をこなすことはできるのである。

しかし、もし教師が自らを変容させ成長させる新たなチャレンジを望むので

あれば、アクティビティ開発の過程〈Q-H-D-A〉は、サナギが今まで蓄えた栄養を使って自分自身を再編成するような変容の機会になり得る。自分の実践をふり返り、問いを探し仮説を作り、学習者の顔を思い浮かべながら教材のアイデアを具現化し、アクティビティというコミュニケーション空間で生まれる学習者の声を丹念に聴くという過程で、教師は長い時間をかけて、たくさんの声と出会い、出会い直すことになる。

実験的なアクティビティ開発と省察的な談話研究は、ややもすると与えられる教材を使って授業をこなす消費者ポジションに安住してしまいそうな教師たちの日常を、少しだけ居心地が悪くなる程度に揺さぶる。そして、教師が「こうあらねばならぬ」という根拠のない現状維持の呪縛から自らを解放するきっかけを提供する。アクティビティ開発は、自分の経験と省察に基づく直感を信じながら授業を実践していく創造者へと変容していくための活動空間となり得る。反対から見ると、教師が変容する過程が、自作アクティビティが洗練されていく過程に反映されていくとも言える。両者は、互いの姿を写し合いながら、ともに成長していくのである。

謝辞

高校教師として10年目を迎えたころ、教材とアクティビティの開発研究に取り組んでいた。その過程は、それまで私が学習者の学びを見るうえで障壁となっていたものがガラガラと崩れ落ちるような、教育観を一変させるようなものとなった。その後、大学・大学院で教師の養成やリカレント教育を担当することになり、教職志望者や現役教師たちが開発過程で驚いたり喜んだりする姿を見守ることができ、教育者として幸せなことだと感じている。

開発研究は、前向きに迷い、悩むことができる空間だと思う。頭で理論をかき混ぜるだけでなく、手を動かし人と出会う過程で、生きて動く理論と出会い直すこともできる。神戸市外国語大学の「英語教育学実践演習」「英語教育法第1」「講読Ⅲ」、ならびに英語教育大学院の「カリキュラム教材開発論」を受講した学生たち院生たちと、疑問やアイデアや目標を共有しながら学び合った豊かな時間は、かけがえのない経験である。

本プロジェクトを企画するにあたっては、彼（女）たちの数々の開発事例のなかから、「談話を変える」というコンセプトに合致するものを優先した。しかし、それ以外の自作教材・アクティビティも、それぞれの文脈と問題意識に根差した、大事な意味のあるものであることに変わりはない。

本書第2部を一緒に執筆した弓削さん、堤さん、向井さん、土井さんへ、同じ興味関心を共有し、一緒に考え行動してくれたことに感謝する。励みになったし、1人でやるよりも研究の楽しさが何倍にも増した。また、彼（女）たちの研究に協力してくださった全ての方々に、この場を借りてお礼を申し上げる。

絵本や教科書などの執筆者と出版社の関係各位へ、本書での引用を許可してくださったご厚意に感謝する。どれも素晴らしい内容と構成で、おおいにインスピレーションを与えていただいた。

最後に、神戸市外国語大学の関係各位に、本書執筆の機会をいただき、ご支援を賜ったことについて、感謝申し上げます。また、本書第8章については、JSPS 科研費26370630の助成を受けたものである。

2014年9月 三野宮 春子

参考文献

- 秋田喜代美. (2003). 授業における「ことばの学び」. 『国語教育 ことばの学び』, 2, 26-29.
- 秋田喜代美 (編) (2006). 『授業研究と談話分析』, (pp.9-18). 東京: 放送大学教育振興会.
- 秋田喜代美. (2010a). 学校を変えていく教師の対話と同僚性. 秋田喜代美 (編), 『教師の言葉とコミュニケーション』 (pp.14-19). 東京: 教育開発研究所.
- 秋田喜代美. (2010b). はじめに——教室の言葉から授業の質を高めていくために. 秋田喜代美 (編), 『教師の言葉とコミュニケーション』 (p.1). 東京: 教育開発研究所.
- 秋田喜代美. (2010c). 対話から始める学校づくりのデザイン 教育の質を保障し深めるコミュニケーション. 秋田喜代美 (編), 『教師の言葉とコミュニケーション』 (p.8-13). 東京: 教育開発研究所.
- Allwright, D. (1984). The importance of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics*, 5, 156-71.
- Allwright, D. (2006). Six promising directions in applied linguistics. In *Understanding the language classroom*. Gieve, S. and Miller, I.K. New York: Palgrave Macmillan.
- 有田和正. (2006). 『教材開発で授業はどう変わるか』. 東京: 明治図書.
- Barefoot Books (text) & Harter, D. (illustration). (1997). *Walking through the jungle*. Oxford, UK: Barefoot Books.
- Bax, S. (2011). *Discourse and genre: Analysing language in context*. Hampshire, England: Palgrave Macmillan.
- バフチン, M. (1989). 『マルクス主義と言語哲学』 (桑野隆 訳) (改訳版). 東京: 未来社. (原典1986年).
- バフチン, M. (1996). 『小説の言葉』 (伊藤一郎 訳). 東京: 平凡社. (原典1975年).
- 米国学術研究推進会議 (編著). (2002). 『授業を変える: 認知心理学のさらなる挑戦』 (森敏昭・秋田喜代美 監訳, 21世紀の認知心理学を創る会 訳). 京都: 北大路書房. (原著1999年).
- Bloome, D., Carter, S.P., Christian, B.P., Otto, S., & Shuart-Faris, N. (2010). *Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events: a microethnographic perspective*. Routledge.
- Busch, D. (2010). Pre-service teacher beliefs about language learning: The second language acquisition course as an agent for change. *Language teaching research*, 14 (3), 318-337.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning* (2nd Ed.). New Hampshire, USA: Heinemann.
- 近田輝幸. (2004). ロジャーズからフォーカシングヘーセラピーをより効果的にするために. 村瀬孝雄・村瀬嘉代子 (編) 『ロジャーズ クライエント中心療法の現在』, (pp.93-104).

- 東京: 日本評論社.
- Clapton, E. (1992). *Tears in heaven*. [lyrics].
- Deci, E. L. (with Flaste, R.). (1999). *Why we do what we do: Understanding self-motivation*. New York: Penguin Books.
- Deci, E. L., & Flaste, R. (1999). 『人を伸ばす力 内発と自律のすすめ』(桜井茂男 監訳). 東京: 新曜社. (原著1995年).
- Ellis, R. (1990). *Instructed second language acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Erikson, F. E. (1982). Classroom discourse as improvisation: Relationships between academic task structure and social participation structure in lessons. In L.C. Wilkinson (Ed.), *Communicating in the classroom* (pp.153-81). New York: Academic Press.
- Finnegan, E. (1994). *Language: its structure and use*. (2nd Ed.). Orlando, Florida, USA: Harcourt Brace & Company.
- 藤江康彦. (2006). 教室談話の特徴. 秋田喜代美 (編), 『授業研究と談話分析』(pp.51-69). 東京: 放送大学教育振興会.
- 藤江康彦. (2007). 教室談話の特徴. 秋田喜代美 (編), 『授業研究と談話分析 (改訂版)』(pp.51-71). 東京: 放送大学.
- 藤江康彦. (2010). 民主的な対話空間づくり——多声的対話空間と参加構造. 秋田喜代美 (編), 『教師の言葉とコミュニケーション』(pp.60-63). 東京: 教育開発研究所.
- 藤森千尋. (2010). ことばの熟達者の育成——正確さ・流暢さ・複雑さ. 秋田喜代美 (編), 『教師の言葉とコミュニケーション』(pp.76-79). 東京: 教育開発研究所.
- 深沢幹彦. (2010). 小・中学校授業における理解を深める授業のために. 秋田喜代美 (編), 『教師の言葉とコミュニケーション』(pp.172-177). 東京: 教育開発研究所.
- Gibson, J. J. (1985). 『生態学的視覚論』(古崎敬 訳). 東京: サイエンス社. (原著1979年)
- 五味太郎. (2010). 『質問絵本』. 東京: ブロンズ新社.
- Graves, (2000). *Designing language courses: A guide for teachers*. Boston: Heinle, Cengage Learning.
- Hall, J. K. (2002). *Teaching and researching language and culture*. Essex, UK: Pearson Education.
- 波多野誼余夫・三宅なほみ. (1996). 「社会的認知——社会についての思考と社会における思考」. 市川伸一 (編) 『認知心理学4 思考』, 206-235. 東京: 東京大学出版会.
- 橋内武. (1999). 『ディスコース 談話の織りなす世界』. 東京: くろしお出版.
- Holzman, L. (2009). *Vygotsky at work and play*. East Sussex, UK: Routledge.
- 本道純一. (2009). 『すべての「見える化」実現ワークブック』. 東京: 実務教育出版.
- 堀公俊. (2004). 『ファシリテーション入門』. 東京: 日本経済新聞出版社.

- Hymes, D. (1971). *On Communicative Competence*. Philadelphia, P.A.: University of Pennsylvania Press.
- 市川伸一, (編著), (1993), 『学習を支える認知カウンセリングー心理学と教育の新たな接点ー』, 東京: ブレーン出版.
- 市川伸一, (1996), 心理学における思考研究, 市川伸一 (編), 『認知心理学 4 思考』 (pp.1-13), 東京: 東京大学出版会.
- 市川伸一, (2008), 『「教えて考えさせる授業」を創る: 基礎基本の定着・深化・活用を促す「習得型」授業設計』, 東京: 図書文化.
- 一柳智紀, (2010a), まなざしの交流と傾聴 聴くことと共同注視秋田喜代美 (編), 『教師の言葉とコミュニケーション』 (pp.88-91), 東京: 教育開発研究所.
- 一柳智紀, (2010b), 学びを深めるコミュニケーションとは, 秋田喜代美 (編), 『教師の言葉とコミュニケーション』 (pp.20-25), 東京: 教育開発研究所.
- 一柳智紀, (2010c), 他者の考えをとりいれた言葉のつながり, 秋田喜代美 (編), 『教師の言葉とコミュニケーション』 (pp.84-87), 東京: 教育開発研究所.
- 今井純, (2005), 自由になるのはたいへんなのだ, 東京: 論創社.
- 石井順治, (2010), 小・中学校における学び合う対話のために, 秋田喜代美 (編), 『教師の言葉とコミュニケーション』 (pp.166-171), 東京: 教育開発研究所.
- 伊藤毅志, (1998), 認知カウンセリングと基礎研究、そして将来への展望, 市川伸一 (編), 『認知カウンセリングから見た学習方法の相談と指導』 (pp.116-131), 東京: ブレーン出版.
- Johnson, K. E. (1995). *Understanding communication in second language classrooms*. New York: Cambridge.
- Johnstone, K. (1979). *Impro: Improvisation and the theatre*. New York: Routledge.
- 荻谷剛彦, (2002), 『知的複眼思考法——誰でも持っている想像力のスイッチ』, 東京: 講談社.
- 小林敏彦, (2008), 『英語リスニング教材開発の理論と実践ーデータ収集からハンドアウトの作成と教授法までー』, 小樽商科大学出版会: 小樽.
- 小橋康章, (1996), 社会的認知ー社会についての思考と社会における思考, 市川伸一 (編), 『認知心理学 4 思考』 (pp.181-203), 東京: 東京大学出版会.
- 神戸国際観光コンベンション協会, (2013), 港・市街地観光ガイドマップ, 第56版, 2014年4月5日取得, http://www.feel-kobe.jp/guidemap/data/minato_1.pdf より.
- 国立教育政策研究所(編), (2002), 『生きるための知識と技能ーOECD 生徒の学力到達度調査』, ぎょうせい.
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- 鯨岡峻, (2003), 関係のなかで育つ人に向かう力, 『教育と医学』, 603, 804-811.

- 久能徹. (2004). ロジャーズにおける宗教性. 村瀬孝雄・村瀬嘉代子 (編), 『ロジャーズ クライエント中心療法の現在』 (pp.105-115). 東京: 日本評論社.
- 藏本由紀. (2007). 『非線形科学』. 東京: 集英社.
- Lampert, M. (2001). *Teaching problems and the problems of teaching*. London, UK: Yale University.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language: From grammar to grammaring*. Boston: Heinle.
- Lave, J. & Wenger, E. (1993). 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』. (佐伯胖 訳). 東京: 産業図書. (原典1991年).
- Lemke, J. L. (1989). *Using language in the classroom*. London: Oxford University Press.
- Lobman, C., & Lundquist, M. (2007). *Unscripted learning: using improv activities across the K-8 curriculum*. Teachers College.
- MacLure, M. & French, P. (1980). A comparison of talk at home and at school. In G. Wells (Ed.), *Learning through interaction: The study of language development* (pp.205-239). Cambridge: Cambridge University Press.
- Martin, B. Jr. & Archanmbault, J. (text) & Ehiert, L. (illustration). (2006). *Chicka Chicka Boom Boom*. New York: Simon & Schuster.
- 増田ユリヤ. (2006). 学校間格差がほとんどないフィンランドの公教育. 荻谷剛彦・増田ユリヤ, 『欲ばり過ぎるニッポンの教育』 (pp.117-129). 東京: 講談社.
- 松尾睦. (2006). 『経験からの学習 プロフェッショナルへの成長プロセス』. 東京: 同文館出版.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossy-Bass.
- 南出康世・ほか9名. (2012). *Big dipper English expression I*. 東京: 数研出版.
- 宮本英美. (2001). 運動の回復—リハビリテーションと行為の同時性. 佐々木正人・三嶋博之(編), 『アフォーダンスと行為』 (pp.7-45). 東京: 金子書房.
- 森住衛, ほか28名. (2002). *New Crown English Series 3*. 東京: 三省堂.
- 文部科学省. (2008a). 『小学校学習指導要領解説 外国語活動編』. 東京: 開隆堂.
- 文部科学省. (2008b). 『小学校学習指導要領解説 算数編』. 東京: 開隆堂.
- 文部科学省. (2008c). 『中学校学習指導要領解説 外国語編』. 東京: 開隆堂.
- 文部科学省. (2010). 『高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編』. 東京: 開隆堂.
- 村瀬孝雄. (2004). 「フォーカシングからみた来談者中心療法」. 村瀬孝雄・村瀬嘉代子 (編), 『ロジャーズ クライエント中心療法の現在』 (pp.2-23). 東京: 日本評論社.

- National Council of Teachers of Mathematics. (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.
- National Academy of Sciences. (2000). *How people learn: brain, mind, experience, and school* (Expanded Ed.). Washington, DC: National Academy Press.
- National Standards in Foreign Language Education Project. *Standards for foreign language learning: Preparing for the 21st Century*. (1996). Yonkers, New York: National Standards Project.
- O'Connor, M.C. & Michaels, S. (1996). Shifting participant frameworks: Orchestrating thinking practices in group discussion. In D. Hicke (Ed.) *Discourse, learning, and schooling* (pp.63-103). New York: Cambridge University Press.
- 岡昌之. (2004). 「クライアント中心療法と統合失調症」. 村瀬孝雄・村瀬嘉代子 (編), 『ロジャーズ クライエント中心療法の現在』 (pp.143-153). 東京: 日本評論社.
- 岡崎胖・岡崎敏雄. (2001). 『日本語教育における学習の分析とデザイン 言語習得過程の視点から見た日本語教育』. 東京: 凡人社.
- 大井恭子. (2006). クリティカルにエッセイを書く. 鈴木健・大井恭子・竹前文夫 (編), 『クリティカル・シンキングと教育—日本の教育を再構築する—』 (pp.100-136). 京都: 世界思想社.
- Payne, T. E. (2011). *Understanding English grammar: A linguistic introduction*. New York: Cambridge University Press.
- Rex, L. A. & Schiller, L. (2009). *Using discourse analysis to improve classroom interaction*. New York: Routledge.
- 佐野正之. (編著). (2000). アクション・リサーチのすすめ—新しい英語授業研究. 大修館書店.
- 笹島茂 & サイモン・ボーグ. (2009). 『言語教師認知の研究』. 東京: 開拓社.
- 三野宮春子. (2010). 授業を見る視点—教員と生徒には授業がどう見えているか—. 『STEP Bulletin』, 22, 204-215.
- 三野宮春子. (2011). 高校英語における経験学習のための教具開発とコミュニケーション分析. 未出版の修士論文, 兵庫教育大学に提出.
- 佐野正之 (編著). (2000). 『アクション・リサーチのすすめ—新しい英語授業研究』. 東京: 大修館書店.
- 佐々木健一. (1982). 『せりふの構造』. 東京: 筑摩書房.
- 佐々木正人. (2001). 「ナビゲーションと遮蔽」. 佐々木正人・三嶋博之 (編). 『アフォーダンスと行為』 (pp.85-130). 東京: 金子書房.
- 佐藤郁哉. (2008). 『質的データ分析法 原理・方法・実践』. 東京: 新曜社.
- 佐藤雅彰. (2010). とともに学び合う授業づくりと授業協議会のあり方. 秋田喜代美 (編),

- 『教師の言葉とコミュニケーション』(pp.196-201). 東京: 教育開発研究所.
- 佐藤学. (1996). 現代学習論批判——構成主義とその後. 堀尾輝久・須藤敏昭・他 (編)『講座学校 第5巻 学校の学び・人間の学び』(pp.153-187). 東京: 柏書房.
- 佐藤学. (2008). 日本の授業研究の歴史的重層性について. 秋田喜代美・キャサリン・ルイス (編著),『授業の研究 教師の学習 レッスンスタディへのいざない』(pp.43-46). 東京: 明石書店.
- Sawyer, R. K. (Ed.). (2011). *Structure and improvisation in creative teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Schiffrin, D. (1994). *Approaches to Discourse*. Maryland, USA: Blackwell.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Scale, C. (1998). *Researching Society and Culture*. Sage.
- 庄司康生. (2010).「教室＝学びの場」における教師の身体——「わかる」こと＝子どもの文化への「誕生」を迎えるために. 秋田喜代美 (編),『教師の言葉とコミュニケーション』(pp.202-207). 東京: 教育開発研究所.
- 柴田義松. (2006).『批判的思考力を育てる——授業と集団学習の実践』. 東京: 日本標準.
- 新村出. (編). (1998).『広辞苑』(第5版). 東京: 岩波書店.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Spolin, V. (1986). *Theater games for the classroom: A teacher's handbook*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- 田近洵一. (1993).『読み手を育てる 読者論から読書行為論へ』. 東京: 明治図書
- 高橋貞雄・ほか40名. (2011). *New crown English series*. 東京: 三省堂.
- 高橋等. (2001). 米国における債権の数学教育改革の方向: 1989年、1991年、1995年のスタンダーズの考察から.『上越数学教育研究』, 19, 1-16
- 高尾隆 & 中原淳. (2012). Learning x Performance インプロする組織: 予定調和を超え、日常をゆさぶる. 三省堂.
- 滝沢雄一. (2011). 英語科教職課程における学生の認知の特徴: 学習指導案作成をととして学習経験および講義の影響を探る.『東北英語教育学会研究紀要』, 31, 13-27.
- 田中茂範. (1996). 英語教育とコミュニケーション論.『現代英語教育』, (pp.24-27). 東京: 研究社.
- 田中武夫・田中知聡. (2009).『英語教師のための発問テクニック——英語授業を活性化するリーディング指導』. 東京: 大修館.
- 内田樹. (2002).『寝ながら学べる構造主義』. 東京: 文藝春秋.
- van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum,: Awareness, autonomy and*

- authenticity*. Longman.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard.
- Vygotsky, L.S. (2012). *Thought and language* (Rev. and expanded ed.). (E. Hanfmann, G. Vaker, & A. Kozulin, Trans.). Cambridge, Massachusetts: MIT. (Original work published 1934)
- Waldrop, M. M. (1992). *Complexity: the emerging science at the edge of order and chaos*. New York: Simon & Schuster Paperbacks.
- Walsh, S. (2013). *Classroom discourse and teacher training*. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.
- Wardhaugh, R. (1998). *An introduction to Sociolinguistics*. (3rd Ed.). Oxford, UK: Blackwell.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (原典1993年).
- WGBH Boston & the American Council on the Teaching of Foreign Languages (Producers). (2004). *Teaching foreign languages K-12 workshop* [Motion picture]. United States. Annenberg Media.
- Wilson, J. & Jan, L. W. (2004). 『「考える力」はこうしてつける』(吉田新一郎 訳). 東京: 新評論. (原著1993年).
- Woods, D. (2006). Who does what in the ‘management of language learning’?: Planning and the social construction of the ‘motivation on Notice’. In Gieve, S. and Miller, I. K. (Eds.), *Understanding the language classroom*, (pp.88-114). New York: Palgrave Macmillan.
- 柳瀬陽介. (2009). 自主セミナーを通じての成長. 吉田達弘他 (編), 『リフレクティブな英語教育をめざして: 教師の語りが拓く授業研究』(pp.191-231). 東京: ひつじ書房
- 吉永良正. (1996). 『「複雑系」とは何か』. 東京: 講談社.
- Zechmeister, E. B. & Johnson, J. E. (1996). 『クリティカル シンキング《入門編》』(宮元博章・道田泰司・谷口高士・菊池聡 訳). 京都: 北大路書房. (原著1992年).

執筆者

三野宮 春子

神戸市外国語大学講師

研究叢書 56

Monograph Series in Foreign Studies, Vol.56

授業談話を変えるアクティビティ開発
教師が手作りする授業

印 刷 2015年 3 月 1 日印刷
Printed 1 March 2015

発 行 2015年 3 月 1 日発行
Printed 1 March 2015

発 行 所 神戸市外国語大学外国学研究所
神戸市西区学園東町 9 丁目 1
Published Research Institute of Foreign Studies, Kobe City University of Foreign Studies
9-1, Gakuen-Higashimachi, Nishi-ku, Kobe, Hyogo, 651-2187, Japan

表紙デザイン 佐藤 篤司
Cover Design SATO Atsushi

印 刷 所 株式会社 興文社
神戸市西区宮下 1 丁目 13-11
Printer

Monograph Series in
Foreign Studies

no. **56** 2014

**Activity Development
for Change in
Classroom
Communication :**

Hand-made Activities by Teachers



SANNOMIYA Haruko

Kobe City
University of
Foreign Studies